

Rapport à l'écrit et accès à la culture



initiales

A white feather graphic with a central rachis and numerous barbs, positioned below the word 'initiales'.

en Région Grand Est

*Pratiques d'alphabétisation en bibliothèque
Marcher, aimer, créer
Quand culture et langue se croisent
Repères et réflexion sur l'écrit*

Coordination *Edris Abdel Sayed*

Rapport à l'écrit et accès à la culture



initiales



en Région Grand Est

*Pratiques d'alphabétisation en bibliothèque
Marcher, aimer, créer
Quand culture et langue se croisent
Repères et réflexion sur l'écrit*

Coordination *Edris Abdel Sayed*

Présidente d'honneur

Colette Noël

Président

Omar Guebli

Directrice

Anne Christophe

Coordinateur de l'ouvrage

Edris Abdel Sayed

Ont collaboré

Véronique Briois

Catherine Perbal

Conception graphique

Laurène Bruant

Maude de Goër

Impression

Imprimerie Gueblez

Initiales

Passage de la Cloche d'Or

16 D rue Georges Clemenceau

52 000 Chaumont (France)

Tél: 03 25 01 01 16

Courriel: initiales2@wanadoo.fr

Site: www.association-initiales.fr



Avec le soutien des institutions suivantes,
auxquelles vont tous nos remerciements

DRAC Grand Est

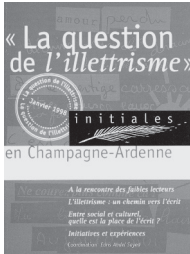
Préfecture de Région - DRDJSCS Grand Est

Région Grand Est

Conseil Départemental de la Marne

CANOPE Grand Est - Atelier CANOPE de la Marne

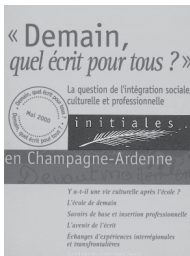
Ouvrages parus et disponibles auprès de l'association Initiales



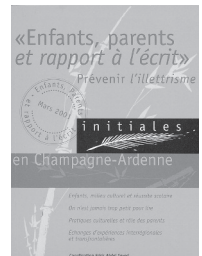
La question de l'illettrisme
Initiales, 1998



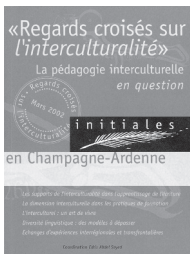
Écrire et pouvoir dire
Construire ses savoirs, construire sa citoyenneté
Initiales, 1999



Demain, quel écrit pour tous ?
La question de l'intégration sociale,
culturelle et professionnelle
Initiales, 2000



Enfants, parents et rapport à l'écrit
Prévenir l'illettrisme
Initiales, 2001



Regards croisés sur l'interculturalité
La pédagogie interculturelle
Initiales, 2002



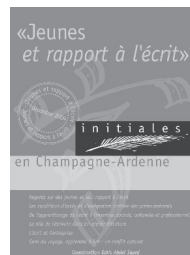
Accès aux savoirs et vie dans la cité
Lien social et intégration locale
Initiales, 2003



L'apprenant et la construction de son parcours *Initiales, 2004*



Jeunes et rapport à l'écrit *Initiales, 2004*



La langue, véhicule des cultures *Initiales, 2005*

Art, culture et illettrisme *Initiales, 2006*



Ateliers d'écriture et illettrisme *Initiales, 2007*

Diversités culturelles et apprentissages *Initiales, 2008*





Illettrisme : compétences-clés et itinéraires de réussite

Initiales, 2009

Illettrisme : de la ville à la campagne

Initiales, 2010



Illettrisme : le défi de la créativité

Initiales, 2011

Le français langue d'intégration : quels accompagnements ?

Initiales, 2012

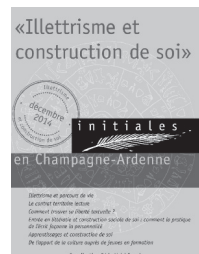


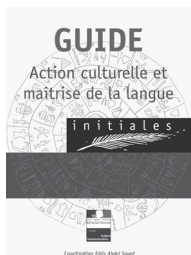
Pratiques de l'écrit et culture numérique

Initiales, 2013

Illettrisme et construction de soi

Initiales, 2014





Guide :
Action culturelle et maîtrise de la langue
Initiales, 2016

Culture et maîtrise du français
Initiales, 2017



Apprentissage du français
et dialogue interculturel
Initiales, 2018

Langue, citoyenneté, laïcité,
quelle pédagogie mettre en œuvre ?
Initiales, 2019







Sommaire

Préface

Edris Abdel Sayed — page 13

Repères et réflexion sur l'écrit

Hugues Lenoir — page 15

Pratiques d'alphabétisation en bibliothèque

France Fontaine et Marie Fontaine — page 47

Marcher, aimer, créer

Anne Mulpas — page 59

L'étranger

Poème d'Anne Mulpas — page 67

Lire, écrire, plaisir de créer

Catherine de Mortière — page 69

Quand langue et culture se croisent !

Patricia Roland — page 77

Parcours et Orientation Linguistique

Gauthier Latsague et Anne Christophe — page 81

Écrit et Culture: quelle dialectique? (Synthèse)

Hugues Lenoir — page 85

Photographies du colloque — page 95

L'association Initiales publie... — page 97



Préface

Edris ABDEL SAYED

*Directeur pédagogique et régional
Initiales*

Dans la société d'aujourd'hui, l'écrit ne cesse de questionner les jeunes et adultes en termes d'apprentissage, de formation, de qualification et d'intégration sociale, culturelle et professionnelle. Au-delà des mesures de performances ou des évaluations de compétences et de capacités, se pose la question de la nature même de « la relation » que chacune de ces personnes entretient avec l'écrit. Le rapport à l'écrit est un processus complexe. Il interroge la personne, son environnement familial, social et culturel, ses pratiques ou absence de pratique de lecture ou d'écriture et ses représentations de l'écrit.

La question des difficultés en lecture et écriture ne se réduit pas à des dimensions seulement techniques, ou cognitives, ou affectives, ou sociales : elle englobe ces dimensions dans un cadre plus large, celui d'une problématique de l'appropriation de la communication écrite. En ce sens, la connaissance et la reconnaissance des pratiques culturelles des apprenants-stagiaires nous semblent déterminantes dans une démarche d'accompagnement linguistique. L'apprentissage formel de l'écrit ne relève pas d'une puissance magique qui s'exprimerait dans un lieu déterminé. On ne peut dissocier l'apprentissage formel du contexte culturel dans

lequel l'apprenant-stagiaire se trouve. Cette réalité doit nous questionner sur la prise en compte, dans un programme de formation, du « terroir » dans lequel les personnes vivent, de ce que les sujets apprennent ailleurs dans leur vie ordinaire, même si ce « terroir » est limité, car cet apprentissage informel permet de donner à la fois un sens et une interaction entre la formation et l'expérience.¹

Comment transformer le rapport à l'écrit et comment le faire accepter ? Comment passer de Gutenberg à la galaxie numérique ? Quelles sont les dimensions à prendre en compte dans les interventions sociales, formatives et culturelles pouvant contribuer à prévenir et à lutter contre les inégalités linguistiques et culturelles en monde rural et en monde urbain ?

Dans cet ouvrage, des chercheurs et des praticiens nous communiquent quelques éléments de réponse.

Bonne lecture !

¹ Abdel Sayed Edris, 2009, *De l'apport des pratiques culturelles en formation d'adultes*, Université Lille.

Repères et réflexion sur l'écrit

Analphabétisme, illettrisme, allettrisme

Hugues Lenoir
Enseignant-chercheur
Université Paris-Nanterre
Laboratoire Lisec EA 231

Ce texte n'a pas la prétention de faire l'histoire de l'écrit ni même de l'alphabétisme ou encore de l'illettrisme. Il est le résultat de prises de notes systématiques de longue date dans de nombreux ouvrages issus de nombreux auteurs de champs différents : historiens, sociologues, spécialistes des Sciences de l'éducation, anthropologues... Notes qui, une fois relues et organisées, m'ont semblé prendre sens à la manière d'un patchwork où des pièces juxtaposées et cousues forment un tout. Il est construit à partir de citations et de réflexions qui me sont propres sans souci d'exhaustivité. Ce texte pourrait apparaître comme un texte d'opinion ou de parti pris, peut-être l'est-il, mais il est avant tout le reflet des convergences de points de vue entre de nombreux auteurs dont beaucoup font autorité.

Rompre avec une surreprésentation de l'écrit

Le pouvoir de l'écrit

Avant de revenir sur le rôle de l'écrit en général et plus particulièrement en France depuis le Moyen Âge, je souhaite revenir sur la croyance souvent forte que l'écrit serait le *nec plus ultra* d'une progression civilisationnelle. Ainsi pour Bernard Lahire, que je rejoins sur ce point, « l'illettrisme, la diffusion puis l'intériorisation [de cette réalité est l'aboutissement] de l'idée selon laquelle la définition de l'« Homme », de la pleine humanité, passe nécessairement par l'entrée dans la culture de l'écrit »¹. En effet, rien ne nous permet d'affirmer que la lecture soit éternelle car indépassable. Elle n'est, comme bien d'autres faits de société, qu'une pratique sociale historiquement, socialement et économiquement marquée. Certains anthropologues, dont Scott James C.², formulent même l'hypothèse que certains groupes humains auraient pu utiliser un temps puis abandonner l'usage de l'écriture suite à des événements sociaux importants (guerre, pillage, esclavage, déplacement de population, etc). Je me plais aussi à rappeler après d'autres que l'écriture est une activité récente chez Sapiens, quelques milliers d'années tout au plus, et qu'il a vécu beaucoup

¹ Lahire B., 1999, *L'invention de l'«illettrisme»*, Paris, éditions la Découverte, p. 316.

² Scott James C., 2019, *Zomia ou l'art de ne pas être gouverné, une histoire anarchiste des hautes terres d'Asie du Sud-Est*, Paris, Seuil.

plus longtemps sans écriture, ce qui ne l'a pas empêché d'inventer des modes d'organisation sociale et de faire preuve de culture : outils de pierre, peintures rupestres, sculptures d'objets, traditions orales d'une immense richesse... De plus, l'écriture à ses débuts fut, dans la plupart des cas, utilisée par les régimes autoritaires comme outil de gestion économique et de contrôle. Scott James ajoute à cela : « la connaissance de l'écriture dans les sociétés prémodernes était dans le meilleur des cas réservée à une infime fraction de la population que l'on évalue avec une quasi-certitude à moins de 1 % »³.

Nicolas Offenstadt nous rappelle en effet que « pour les populations du Moyen Âge, largement illettrées [analphabètes], les informations ordinaires, comme extraordinaires, passent en effet par l'oralité et souvent par la bouche du crieur public. L'écoute et la discussion publiques sont ainsi cruciales pour bâtir des communautés politiques, à l'échelle urbaine, à celle des principautés ou encore à celle du royaume »⁴. Culture orale qui perdurera encore largement après la Renaissance comme le souligne Roger Chartier. « Prenons garde, déclare-t-il, à ne pas projeter sur le passé notre monde dans lequel le livre, la lecture et l'école définissent la transmission des connaissances. Dans le monde du XVI^e et du XVII^e siècle, les modes d'accès à la connaissance sont à la fois

³ Scott James C., 2019, op. cit., p. 414.

⁴ Offenstadt Nicolas, mars 2011, « Les crieurs publics au Moyen Âge », *L'Histoire*, n° 362.

équivalents et multiples. Il existe une culture qui n'est pas de l'écrit, y compris pour les élites, les lettrés et la cour et, à l'inverse, il y a une culture écrite pour les illettrés dans la mesure où à partir du XVI^e siècle, au moins en ville, les écritures sont multiples : écritures épigraphiques, affiches, pamphlets, libelles, enseignes... »⁵. Au demeurant, le recours à l'écrit a quelquefois permis de préserver la mémoire et l'art d'« illettrés » hautement qualifiés. C'est le cas pour les tout premiers livres de cuisine. En effet, « L'histoire du goût en Europe occidentale commence avec les premiers livres de recettes. Le tout premier est danois et date de peu après 1200. Vers 1300 en France, en Italie, en Angleterre et en Allemagne, d'autres ouvrages de cuisine apparaissent. Cela reste d'ailleurs une énigme : pourquoi apparaissent-ils à une époque où les cuisiniers ne regardaient pas dans les livres pour faire la cuisine et ne savaient pas lire ? À qui donc étaient destinés ces livres ? Certains ont été écrits sur commande, comme celui de ce cuisinier savoyard rédigé en 1425 : il explique que son maître, le duc de Savoie, lui a demandé de rédiger ses recettes pour montrer comme on mangeait bien chez lui. L'auteur n'a jamais lu un livre de cuisine de sa vie et ne sait pas écrire : aussi son maître lui a procuré un notaire, à qui il a dicté ses recettes »⁶.

⁵ entretien avec Roger Chartier, septembre 2008, « Les Lumières ou le désir d'écrire », *L'Histoire*, n° 334.

⁶ propos recueillis par Nicolas Journet, juin 2000, « Une histoire des plaisirs de la table, rencontre avec Jean-Louis Flandrin », *Sciences humaines*, n° 106.

Néanmoins analphabètes et illettrés comprirent dès le XVI^e siècle la valeur de l'écrit, la plupart du temps rédigé par des clercs afin de porter leurs revendications. Dès cette époque, des « exemples de procédures de contestation du pouvoir paraissaient autoriser toutes sortes de mécontentements à recourir directement au monarque en cas d'inquiétude ou de désaccord. Les révoltes, mêmes celles où dominaient des paysans illettrés, savaient l'usage de ces requêtes, rédigées en forme de catalogues de revendications. Elles énuméraient des plaintes minuscules ou dramatiques, décomposaient en articles maladroits des projets qui allaient parfois jusqu'à mettre en cause les bases de l'État »⁷. Écrit qui, par ailleurs, est doté d'une force symbolique importante, peut-être liée à la tradition du Livre en Europe. À propos des actes écrits au XVII^e et XVIII^e : « se découvre l'ambivalence du document dans les civilisations orales et illettrées. Incompris, il est en même temps admiré et redouté. On lui prête un pouvoir magique, il prouve, établit, fonde et lie, non par son contenu, mais par sa matérialité même. La preuve écrite jouit dans l'ancienne société d'une force étonnante »⁸.

Écrit et pouvoir d'agir

Autre surreprésentation de l'écrit, celle qui légitimerait la capacité à agir comme acteur

⁷ Bercé Y.-M., 1980, *Révoltes et Révolutions dans l'Europe moderne, XVI^e-XVIII^e siècles*, Paris, PUF, p. 12.

⁸ Ibid., p. 129.

social et citoyen du fait de sa maîtrise et qui impliquerait pour les illettrés et analphabètes une totale inaptitude à la gestion sociale. L'histoire ouvrière, souvent méconnue, voire ignorée à dessein, nous en offre pourtant de nombreux exemples.

Dans la première moitié du XIX^e siècle, Agricola Perdiguiers'en fait le témoin dans ses mémoires. Il écrit : « ce Vivarais-le-Cœur-Content ne savait ni lire ni écrire ; il était faible sur la conversation, il n'était nullement orateur ; et cependant il occupait la première fonction de la Société ! Et, ce qui paraîtra singulier à des gens qui n'ont pas vu les hommes à l'œuvre (...), c'est qu'il s'acquitta parfaitement de sa mission »⁹, gérer la Société des compagnons menuisiers de Chartres durant l'année de son mandat. Il en va de même parmi les premiers militants du syndicalisme ouvrier au début du XX^e siècle. Lors de l'élection du nouveau secrétaire général de la Bourse du Travail de Lyon en 1895, Jules Thozet est élu « malgré l'illettrisme presque total de celui-ci, [ce] qui a laissé de nombreux délégués sceptiques sur ses capacités à assumer ce poste. Thozet est un militant reconnu comme laborieux, intelligent, et beaucoup écouté en milieu ouvrier [...]. Il occupera le poste de secrétaire général de la Bourse, considéré avec respect et sérieux par l'ensemble des délégués, durant

⁹ Perdiguiers A., 1851, (2002 réédition), *Mémoires d'un compagnon*, Paris, La découverte, p. 258.

plusieurs années, jusqu'à sa mort en 1903 »¹⁰. La Révolution espagnole (1936-1939) fut assez largement animée elle aussi par des ouvriers mais surtout des paysans à la fois conscients socialement et analphabètes. Les exemples des capacités de ces militants « sans lettres » sont multiples, à l'image d'un « Roque Provencio [...qui] fut l'initiateur et l'âme de la collectivité (village autogéré durant la Révolution sociale espagnole) par ses initiatives et son travail formidable, bien qu'il fût analphabète [...] ». Cette collectivité de mille travailleurs fonctionnait avec trois charges rétribuées : le secrétaire Roque Provencio, le comptable (Salomon Vasquez?) et une dactylo qui était indispensable pour rédiger ce que dictait Roque Provencio qui signait avec son tampon. Trente ans après ces faits (85 en 2021), il semble incroyable qu'une œuvre d'une telle nature ait pu être faite par des analphabètes »¹¹. Témoignage qui conforte les résultats de mes propres recherches conduites en France parmi des militants syndicaux des années 2005 dans *Syndicalisme et situations d'illettrisme, militants et savoirs de base*¹². Enfin, et dans un autre domaine, il convient d'évoquer le cas de députés au Bénin

¹⁰ Rappe D., 2004, *La Bourse du Travail de Lyon, une structure ouvrière entre services sociaux et révolution sociale*, Lyon, Atelier de Création libertaire, p. 44.

¹¹ Mintz F., 1999, *Autogestion et anarcho-syndicalisme, analyses et critiques sur l'Espagne 1931-1990*, Paris, Editions CNT Région parisienne, pp. 69-70.

¹² Lenoir H., 2005, *Syndicalisme et situations d'illettrisme, militants et savoirs de base*, CREF-CRIEP-Paris X.

élus bien dépourvus des savoirs que certains considèrent comme le sésame de la capacité à agir dans la société. Serge Loko dans un article repris dans *Courrier international* intitulé « Députés analphabètes pour électeurs illettrés » écrivait : « L'Assemblée nationale béninoise compte deux élus qui ne savent ni lire ni écrire, comme 80 % de leurs concitoyens (...). Ces deux citoyens béninois n'ont pas pris leur fauteuil de force. Ils se retrouvent à l'Assemblée nationale parce qu'ils sont réellement influents dans leur circonscription électorale. La simple évocation de leur nom draine des électeurs »¹³.

Malgré de tels exemples de militants et d'élus analphabètes ou en situation d'illettrisme, nombreux parmi les libertaires et les progressistes considérèrent dès la fin du XIX^e siècle que l'accès à l'écrit deviendrait de plus en plus un outil incontournable pour agir avec efficacité et changer le monde, même si de nombreux exemples de militants sans ce savoir perdurèrent. C'est le constat que fit le grand pédagogue Albert Thierry en 1913. Il notait déjà à propos du lire, écrire, compter : « on exagère la valeur de ce savoir, on n'a pas exagéré l'utilité de ces instruments. Certes, il y a de magnifiques âmes sans lettres, de bons ouvriers qui ne sauraient pas lire [...]. Aujourd'hui, l'homme qui ne sait pas lire, l'homme qui ne sait pas écrire nous

¹³ Loko S., août 2002, « Députés analphabètes pour électeurs illettrés », Le Marabout, Ouagadougou in *Courrier international* n° 616.

apparaissent bizarres et maladroits comme des revenants. La civilisation jadis était plastique et orale, elle est devenue alphabétique et imprimée»¹⁴. Dans la suite de ce texte, nous le verrons, d'autres acteurs sociaux s'intéresseront à l'alphabétisation du peuple mais pas toujours dans une recherche d'émancipation.

Les enjeux de l'alphabétisation

Les enjeux qui président à l'alphabétisation des couches populaires, on le verra, sont contradictoires. Selon les acteurs, ses finalités sont de nature différente : nécessité pacificatrice ou moralisatrice dans l'esprit de Falloux, nécessité industrielle et économique, nécessité citoyenne et émancipatrice...

Pour l'Église médiévale

Il convient de rappeler néanmoins que l'alphabétisation n'eut pas que des effets positifs et qu'elle eut aussi pour conséquence un recul et un appauvrissement culturel et humain. En ce sens, François Ploux écrit : « L'alphabétisation rurale, qui impliquait la disparition de toute une culture orale essentiellement collective — puisque conditionnée par l'intensité des échanges à l'intérieur du groupe — fut l'un des principaux facteurs de la décomposition des

¹⁴Thierry A., 1964, *Réflexions sur l'Éducation*, Blainville s/mer, L'amitié par le livre, p. 57, publié en 1913 à la Librairie du travail.

solidarités coutumières»¹⁵. Au reste, l'Église s'émeut de l'ignorance de certains laïcs demi-alphabétisés qui pouvaient devenir les vecteurs de croyances erronées. «En 1277, remarque Raoul Vaneigem, le synode de Trèves déplore que les bégards (membres de communautés libres) et autres *illetterati* répandent hérésies et erreurs parmi le peuple»¹⁶. Une note de l'auteur précise que ces «illettrés» sont des gens simples, mais aussi ceux qui ne sont pas clercs ou qui ignorent le latin, donc qui ne peuvent ni lire ni comprendre les Écritures et donc encore moins les interpréter dans le sens d'une lecture correspondant aux prescriptions ecclésiales. Émotion qui ne se limite d'ailleurs pas qu'aux laïcs mais aussi au bas niveau de savoir de ces clercs ruraux beaucoup moins éduqués que ceux de grandes concentrations urbaines. Georges Minois, citant un texte de l'époque, nous rappelle que dès le Moyen Âge, «l'illettrisme» fait des ravages et du même coup est cause d'athéisme, «d'où viennent nos curés? Ce n'est pas à leurs études ou à leurs écoles qu'on les a arrachés pour leur confier des paroisses, mais bien à leur charrue ou à leurs instruments de travail. Ils ne comprennent guère mieux le latin que l'arabe; il y en a même, j'ai honte de le dire, qui ne savent pas lire et sont à peine capables de distinguer le

¹⁵ Ploux François, juillet-septembre 2008, «Les curés historiens de village et les tentatives de restauration de l'autorité cléricale après la Révolution», *Le Mouvement social*, n° 224, p. 30.

¹⁶ Vaneigem R., 2005, *Le Mouvement du libre esprit*, Aoste, L'or des fous éditeurs, p. 194.

a du b. [...] Que voulez-vous que je vous dise des connaissances littéraires et doctrinales du clergé, alors que presque tous les prêtres, sans comprendre ni les paroles, ni leur sens, sont à peine capables de lire lentement syllabe par syllabe ? Quels fruits auront-ils pour les autres, eux pour qui ce qu'ils lisent est du barbare ? »¹⁷

Pour l'armée

Dès la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle, les autorités militaires se préoccupent de l'alphabétisation des jeunes recrues. En effet, malgré la loi Ferry de 1881, de nombreux jeunes hommes maîtrisent souvent très mal la lecture et encore moins l'écriture. L'armée engagea donc un travail important d'alphabétisation non pas dans une volonté émancipatrice mais, comme le souhaite un ministre d'alors, afin de prendre « des initiatives dans un but moralisateur »¹⁸. En d'autres termes, des initiatives visant à conformer toute une classe d'âge aux valeurs d'une République loin d'être sociale et égalitaire. Michel Auvray rappelle qu'« en 1880, ceux qui sont alphabétisés pendant le service militaire représentent environ 90 % des recrues, et le taux se stabilise à 75 % dans les années suivantes. En 1901 encore, le taux général d'illettrisme est de 48 %, alors qu'il n'est plus que de 18,1 % chez les soldats renvoyés dans leurs foyers »¹⁹.

¹⁷ Minois Georges, 1998, *Histoire de l'athéisme*, Paris, Fayard, p. 99.

¹⁸ Auvray M., 1998, *L'âge des casernes, histoire et mythes du service militaire*, Éditions de l'Aube, p. 157.

¹⁹ Ibid., p. 172.

Nonobstant, de tels chiffres posent la question de la définition de l'illettrisme dans cette période, ainsi que celle du mode de calcul, des outils d'évaluation et du niveau requis pour ne plus être considéré en situation d'illettrisme. Ils donnent néanmoins un aperçu du niveau de littératie des jeunes hommes au début du XX^e siècle.

Dans la grande muette, poursuit l'auteur: «entre 1902 et 1904, les circulaires se succèdent, fixant comme l'une des principales tâches de l'instruction, celle de «préparer à la vie sociale» le citoyen sous les drapeaux. Elles recommandent d'abord l'installation dans le casernement de salle de lecture et de récréation, la tenue de conférences éducatives»²⁰. Préparation à la vie sociale, ce qui laisse penser que les jeunes gens des milieux populaires ne sont pas socialisés comme ils se devraient de l'être. «La loi du 27 juillet 1910 établi[ra] un examen annuel de l'instruction primaire des conscrits. Et, un an plus tard, une circulaire ministérielle précise[ra] le but à atteindre: ne laisser aucun appelé rentrer chez lui illettré après son temps de service»²¹. Enfin, pour clore ce projet de mise en conformité des jeunes hommes après être passés sous la férule des hussards noirs de la République, ils trouveront moyen durant leur service militaire de parfaire leur éducation. À cette fin, un proche de Lyautey dénommé André écrit: «le régiment [...] est quelque chose de

²⁰ Ibid., p. 157.

²¹ Ibid., p. 158.

plus qu'une grande famille : c'est une école. Le maître d'école se prolonge dans l'officier, qui est l'enseignant de la nation »²².

Pour le monde des élites

Certains courants des élites politiques et économiques dès les années 1830 se préoccupèrent aussi de l'alphabétisation des couches populaires. Si quelques groupes, à la suite de Charles Fourier, tels Pierre Joseph Proudhon et sa Démopédie ou des Saint-Simoniens de l'association polytechnique, voyaient dans l'éducation un moyen pour susciter le progrès industriel et politique des sociétés et un levier pour améliorer la condition ouvrière, d'autres y voyaient un moyen d'encadrer une classe dangereuse en formation. Après 1848, écrit Martyn Lyons, « les élites sociales considéraient que l'alphabétisation en elle-même ne suffisait pas ; elle devait servir à diriger les classes populaires vers des lectures qui les incitent à accepter les valeurs bourgeoises et à s'intégrer dans la société française. Le développement du mouvement des bibliothèques populaires en France doit être considéré comme une part du combat mené pour réussir l'alphabétisation sociale »²³. Préparation à la vie sociale pour les uns (cf. : *supra*), alphabétisation sociale pour d'autres, tel est l'attendu en matière d'éducation du peuple pour

²² Ibid., p. 156.

²³ Lyons M., 1998, « Librairies et bibliothèques au XIX^e siècle » in Girault J. (dir.), *Ouvriers en banlieue*, Paris, Éditions de l'Atelier, pp. 393-394.

certains. L'auteur ajoute, de ce fait: «les historiens des bibliothèques du XIX^e siècle ont été tentés d'y voir les instruments du contrôle social et un moyen pour une classe dominante d'imposer ses propres choix idéologiques. Les partisans des bibliothèques publiques et les philanthropes partageaient un espoir selon lequel les bibliothèques populaires émousseraient l'acuité du conflit des classes»²⁴. Quant au Républicain Jules Simon, il recommandait pour le peuple de lui donner «sans hésitation la grande morale, et autant que possible, donnez-la-lui dans le langage des maîtres, car il ne faut pas séparer les deux choses, la belle langue, la belle doctrine... pour le grand enfant qu'on appelle le peuple, Corneille, Molière, Racine, Shakespeare, Schiller ne sont pas trop beaux»²⁵. Propos et intentions paternalistes visant à civiliser et dresser la classe laborieuse. Malgré tout, l'effort d'alphabétisation paye et petit à petit les élites voient les choses de leur point de vue progresser. Ainsi, un notable de Roubaix déclare en 1885 devant la Société d'émulation: «Il y a progrès du reste, on entend plus de parents vous dire qu'on n'a pas besoin de savoir lire et écrire pour boire, manger et travailler, mais tous n'apprécient pas à sa juste valeur l'importance de l'instruction»²⁶.

²⁴ Ibid., pp. 393-394.

²⁵ Ibid., p. 398.

²⁶ Ravier J., 2003, «L'histoire de la formation technique et professionnelle à Roubaix de 1800 à 1940» in Bodé G., Marchand P. (dir.), *Formation professionnelle et apprentissage*, Revue du Nord-INRP, Paris-Lille, p. 198.

Pour le monde économique

Du côté du monde économique, qui partage bien souvent le point de vue évoqué ci-dessus, se jouent aussi des enjeux d'une autre nature. Jean Macé, le fondateur de la Ligue de l'enseignement, considérait l'éducation comme essentielle aux équilibres républicains. Celui-ci, malgré des positions plutôt progressistes, « obtient pourtant un soutien très fort des industriels rhénans, surtout ceux d'origine protestante, qui voyaient dans les bibliothèques populaires un moyen commode d'améliorer l'efficacité de leur main-d'œuvre »²⁷. L'éducation, au-delà de moraliser, aurait pour vertu de rendre la main-d'œuvre plus compétente et plus productive. C'est ce qu'avaient compris quelques chevaliers d'industrie dès la fin du XIX^e siècle. La suite de l'histoire industrielle a depuis largement confirmé ce pari. Quelques années plus tard, malgré l'effort en matière d'éducation consenti et son impératif économique, il reste des poches importantes d'illettrisme dans la population ouvrière. En 1918, le président de la chambre consultative de Roubaix écrit au ministre des finances que : « les ouvriers employés à la fabrication de nos étoffes sont en général assez ignorants pour trouver beaucoup de difficultés à imprimer les marques et les numéros dans les tissus et à ne pas confondre les pièces qu'ils fabriquent tantôt l'une, tantôt l'autre »²⁸. En ces

²⁷ Lyons M., op. cit., p. 396.

²⁸ Ravier J., op. cit., p. 195

temps se posait déjà la question des effets de l'illettrisme sur la qualification et les compétences de la main d'œuvre, une vieille affaire toujours d'actualité.

Laissons à Yves Palazzeschi le soin de conclure sur les enjeux politiques et économiques quant à la nécessaire éducation du peuple suite aux décisions de ses élites. Décisions et intentions qui ne sont pas toujours ou pas seulement philanthropiques mais liées aux intérêts bien compris d'une classe dominante vigilante quant à la préservation de ses propres positions. Pour le sociologue: «l'industrialisation naissante et l'établissement progressif de la démocratie [...] sont] deux transformations majeures du siècle dernier [qui] requièrent une population moins illettrée (au sens de plus alphabétisée), des relations sociales plus moralisées, des individus plus citoyens»²⁹.

Pour le monde ouvrier

Dans le monde ouvrier, l'écrit joua un rôle considérable dans l'accès à la conscience et aux responsabilités sociales. Quelquefois même, il était une condition *sine qua non* pour accéder au droit de suffrage ou à un mandat électif. Bronislaw Baczko rappelle que le très libéral et autoritaire

²⁹ Palazzeschi Y., 1998, *Introduction à une sociologie de la formation, les pratiques constituantes et les modèles*, tome 1, Paris, L'Harmattan, p.19. L'auteur fait allusion au XIX^e siècle. Entre parenthèses, ajouté par moi.

Directoire dans « la Constitution de 1795 introduira un cens culturel : pour exercer les fonctions de citoyen, il faudra savoir lire et écrire, clause qui ne devait s'appliquer qu'aux jeunes, nouveaux inscrits sur les listes électorales, et seulement dans dix ans. Or cette Constitution n'a survécu que quatre ans, et par la suite l'idée de cens culturel a été abandonnée »³⁰. Au demeurant, la culture orale longtemps encore fut un moyen privilégié de prise de conscience et de diffusion de la contestation. Michel Winoch souligne par exemple que « pour juger du succès croissant de Béranger, il faut rappeler que la majorité des conscrits sous la Restauration (entre 1815-1830) ne savent ni lire ni écrire. C'est donc par la chanson, plus que par les journaux que se propagent les opinions »,³¹ en particulier dans les cabarets des villes où la parole sociale se libère peu à peu. Ce n'est que plus tard, suite à la loi sur la liberté de la presse de 1881, que les journaux républicains et révolutionnaires joueront un grand rôle dans l'éducation politique des couches populaires. Le même auteur ajoute que « le développement de l'instruction, en abaissant la moyenne nationale de l'analphabétisme des jeunes gens de vingt ans, de 53 % sous la monarchie de juillet (1832) à 8,5 % en 1892, a multiplié sensiblement le lectorat potentiel des journaux, qui connaissent alors, jusqu'en 1914,

³⁰ Baczek Bronislaw, mai 2009, « Et le peuple devint souverain » (entretien), *L'Histoire*, n° 342, p. 46.

³¹ Winoch M., 2001, *Les voix de la Liberté*, Paris, Seuil, p. 82.

leur âge d'or. C'est par eux que le combat politique, y compris celui des écrivains, passe désormais, sans contrainte»³². Propos à nuancer dans la mesure où, malgré les efforts consentis suite aux lois Ferry, de nombreux jeunes ouvriers et ouvrières quittaient l'école fort tôt ou ne la suivaient pas avec assiduité, le travail des enfants représentant souvent pour les ménages les plus pauvres des apports monétaires indispensables à la survie. L'amélioration économique progressive de la condition ouvrière eut aussi des effets positifs sur l'activité de lecture. C'est ce dont Xavier Vigna témoigne, pour lui : «le développement massif de la scolarisation à compter des années 1880 a fait que tous les ouvriers nés en France ont pu apprendre à lire et à écrire. Au terme de cette période, on peut constater des pratiques récurrentes de lecture, facilitées par l'abaissement tendanciel de la durée du travail et du coût du livre depuis la fin du XIX^e siècle, même si la lecture coûte toujours»³³. Période où se développent des pratiques de lectures collectives dans les cafés et les estaminets et des apprentissages individuels de la lecture dans les nombreux journaux militants.

Les acteurs politiques et syndicaux se préoccupèrent aussi très tôt de la question de l'accès des classes populaires à la lecture et l'écriture. Jaurès, qui a commis de nombreux

³² Ibid., p. 549.

³³ Vigna X., 2016, *L'espoir et l'effroi, luttes d'écritures et luttes de classes en France au XX^e siècle*, Paris, Ed. La Découverte, p. 12.

articles et discours à la Chambre sur l'éducation, écrit par exemple dans la *Dépêche* en 1888 un article intitulé *Aux instituteurs et institutrices* où il insiste sur la nécessité de savoir lire avec facilité « sans hésitations » afin d'accéder au sens, en d'autres termes, d'être par la lecture « en relation familière avec la pensée humaine », et il ajoute « qu'importe vraiment à côté de cela quelques fautes d'orthographe de plus ou de moins »³⁴. Dans le même temps, les militants syndicalistes et libertaires autour de Fernand Pelloutier mettent en place dans les Bourses du travail des cours pour adultes et des bibliothèques sociales afin que l'ouvrier puisse accéder à « la science de son malheur, [... afin] de connaître les causes de sa servitude; [...] de pouvoir discerner contre quoi doivent être dirigés ses coups »³⁵ autrement dit accéder à la compréhension de sa condition et de ses causes afin de pouvoir commencer à œuvrer individuellement et collectivement à la recherche d'autres modes d'organisation sociale. Il s'agit pour eux de faire de la connaissance un outil d'émancipation, donc il convient d'« instruire pour révolter »³⁶. Quelques années plus tard, en 1907, la militante

³⁴ Jaurès J., 2005, *De l'éducation (Anthologie)*, Paris, Éditions Syllepse, pp. 96 et 97. Voir aussi sur le chapitre consacré à Jaurès in Lenoir H., 2020, *Éducateurs libertaires et socialistes, Convergence des pédagogies libertaires avec les courants de l'éducationnisme socialiste*, Lyon, ACL.

³⁵ Pelloutier F., 1898, « Le musée du travail », *L'ouvrier des deux mondes* (1^{er} avril), p. 91. Réédité par Lecerclé J.-P., 2002, in *L'Art et la Révolte*, Paris, Éditions Place d'armes.

³⁶ Pelloutier F., mai 1898, *L'ouvrier des deux mondes*, n° 15.

Anna Mahé propose des articles en orthographe simplifiée (sic) dans les colonnes du journal *l'anarchie* (sic)³⁷ afin de faciliter l'accès à la lecture et à l'écriture, cette fois au plus grand nombre³⁸ de compagnons. Même préoccupation chez les instituteurs radicaux de la CGT. L'un d'entre eux, Gabrielle Bouët, écrivait déjà dans *L'Émancipation* n° 172 du 30 septembre 1922 : « la connaissance parfaite de la lecture est le seul moyen de salut pour les enfants de nos écoles. La somme des connaissances acquises durant la scolarité n'est rien s'ils n'ont pas le goût de la lecture. Elle doit être considérée comme la base de l'enseignement, puis, après la scolarité, comme la condition du progrès individuel »³⁹.

L'Éducation populaire ne fut pas en reste, elle fut dès ses débuts et elle l'est encore, l'un des vecteurs importants de la revendication permettant un accès de tous à l'écrit et à la lecture. L'Éducation populaire considère en effet le livre comme l'outil indépassable d'amélioration des sociétés, Jean-Marie Mignon écrit à ce propos : « le livre, lui aussi, ou « expression écrite » dans le langage des instructeurs, a toujours joué un rôle essentiel dans le travail

³⁷ Anna Mahé en cohérence simplifiait l'orthographe d'où la graphie utilisée dans ce texte. Idem pour le titre du journal sans majuscule. Elle fut supprimée, là encore dans un esprit de simplification.

³⁸ Se reporter à Lenoir H., 2015, *Les anarchistes individualistes et l'éducation (1900 - 1914)*, Lyon, ACL.

³⁹ Le Porho G., 2016, *Syndicalisme révolutionnaire et éducation émancipatrice, l'investissement pédagogique de la Fédération unitaire de l'enseignement, 1922-1935*, Paris Ed. Noir et Rouge, p. 201.

d'éducation populaire, pour des raisons bien compréhensibles : la lecture et l'écriture sont les premiers outils d'insertion et d'émancipation du peuple »⁴⁰.

Lecture et écriture : le niveau monte ?

Il convient aussi sur cette question de dédramatiser et de revenir à la raison sur la question toujours polémique du niveau d'apprentissage de l'écrit des jeunes hexagonaux. Soulignons qu'avant la scolarisation obligatoire mise en place durant la Commune de Paris, puis reprise dans les lois de 1881, la scolarisation ouvrière et paysanne est très aléatoire et de moindre exigence. Le compagnon Perdiguier qui, plus tard, rédigera d'imposantes mémoires, y écrivait que vers 1830 : « nous mîmes tous un peu les pieds dans l'école du village ; les filles envoyées par la mère, les garçons par le père. Le tarif des mois était de 1 franc pour les enfants qui apprenaient seulement à lire, de 1 fr. 50 centimes pour ceux qui menaient de front la lecture et l'écriture [...]. J'étais à peine allé deux ou trois mois à l'école ; je savais lire, écrire, calculer, mais d'une manière fort incomplète ; il fallut travailler »⁴¹. Et Perdiguier d'ajouter : « pour l'école, nous ne pouvions depuis longtemps n'y aller que le soir, et encore dans les soirées d'hiver

⁴⁰ Mignon J.-M., 2007, « Une histoire de l'éducation populaire », Paris, *La Découverte*, pp. 90-91.

⁴¹ Perdiguier A., 1851 (2002 réédition), op. cit., pp. 40-41 et 44.

seulement. Nous savions passablement lire, pas trop bien écrire, peu calculer. Nos sœurs étaient de notre force, tout au plus [...]. Notre instruction était celle de tous les autres petits campagnards, ni plus, ni moins»⁴². Situation qui perdura peu ou prou encore longtemps. Dans les années 1930-1938, «s'il n'y avait plus d'illettrés, les paysans dépassaient rarement le niveau élémentaire. Les cours complémentaires agricoles étaient rares»⁴³. Quant aux enfants des couches populaires urbaines au début du XX^e siècle, la situation n'était guère plus brillante. André Burgos cite l'enquête de l'inspecteur Edouard Petit qui notait en 1895 : les éducateurs «constatent qu'à onze ans les savoirs balbutiants de l'école se changent vite en ignorance, que la mémoire oublie tôt ce qui ne s'est adressé qu'à elle»⁴⁴. Constat partagé par Pierre Kropotkine qui anticipait d'ailleurs sur la notion d'illettrisme récurrent que nous connaissons aujourd'hui. Celui-ci constatait que les enfants des ouvriers «sont envoyés dès l'âge de treize ou quatorze ans à la mine ou à la fabrique, où ils s'empressent d'oublier le peu de choses qu'ils ont appris à l'école primaire»⁴⁵.

⁴² Ibid., pp. 53-54.

⁴³ Borne D., Dubief H., 1989, «La crise des années 30, (1929-1938)», *Nouvelle histoire de la France contemporaine* T.13, Paris, Seuil, p. 264.

⁴⁴ Burgos A., 2002, *Les cours d'adultes de Pierre Sacreste, instituteur de la III^e République*, Paris, Les Editions de Paris, p. 15.

⁴⁵ Cité par Baillargeon N., 2005, in *Éducation et Liberté*, Tome 1, 1793-1918, Lux éditeur, Montréal, p. 192.

La polémique sur le niveau d'apprentissage de l'écrit et de la lecture ne date pas d'hier. En 1914, malgré un taux de scolarisation élevé: «l'Administration s'émeut de la publication de statistiques révélant que dans l'arrondissement de Montreuil un conscrit sur dix (c'est le double de la moyenne nationale) est illettré. L'Inspecteur d'Académie met en cause devant le Conseil général l'enseignement de la lecture à l'école («On ne lit pas assez dans nos écoles, et on y ressasse toujours le même livre») et va jusqu'à parler de «faillite des lois scolaires»⁴⁶. Baisse du niveau dont s'emparèrent hier les ennemis de l'école laïque ou, aujourd'hui encore, les tenants des pédagogies autoritaires centrées sur les seules disciplines académiques. Un article de Charles Maurras du 20 janvier 1931 dans l'*Action française* illustre cette position décliniste: «la date du cinquantenaire de l'école laïque couvre un mensonge. Il est faux que l'école d'État soit un progrès car le nombre des illettrés ne fait que grandir... C'est une régression qu'il faut constater»⁴⁷. Dès 1935, la méthode d'apprentissage utilisée est incriminée, un certain Pierre Liquier écrit à ce propos: «la “lecture expliquée”, abordée à la fin des études primaires élémentaires, ne doit pas faire négliger la “lecture courante” aux cours moyen et

⁴⁶ Chartier A.-M., Hébrard J., 2000, *Discours sur la lecture (1880-2000)*, Paris, Bibliothèque du Centre Pompidou-Fayard, p. 319. Parenthèses et guillemets dans le texte.

⁴⁷ Chambat G., 2016, *L'école des réac-publicains*, Paris, Ed. Libertalia, p. 101.

supérieur. Les illettrés se recrutent en grande partie parmi ceux qui ânonnaient lorsqu'ils ont quitté l'école. C'est seulement lorsqu'on lit sans peine, avec aisance, qu'on lit avec plaisir et *qu'on continue de lire* »⁴⁸. Mêmes difficultés d'apprentissage constatées quelques années plus tard. Patrice Pelpel et Vincent Troger rapportent : « nous apprenons souvent à écrire correctement à des élèves âgés déjà de 17 ans, nous leur apprenons seulement à lire sans ânonner » écrit en 1952 un professeur de lettres d'un CA (Centre d'apprentissage, futur CET). Un de ses collègues, décrivant son action dans deux sections jugées *difficiles*, parle la même année d'élèves *sans souci de l'orthographe et dont la susceptibilité à vif* l'oblige à rester calme en toutes circonstances, et à renoncer certains jours à obtenir le moindre résultat de sa classe »⁴⁹. Encore aujourd'hui de nombreux débats, souvent houleux, mettent au centre de ce pseudo constat de la baisse du niveau de lecture, la méthode d'apprentissage : globale, semi-globale, alphabétique, naturelle... ? Qu'en est-il vraiment ?

Il est essentiel de rappeler quelques éléments nécessaires à la compréhension de cette question de niveau. D'abord souligner encore une fois, opinion que je partage avec Bernard Lahire, à savoir que les modes et les niveaux d'apprentis-

⁴⁸ Chartier A.-M., Hébrard J., 2000, op. cit., p. 366. Italiques dans le texte.

⁴⁹ Pelpel P., Troger V., 2001, *Histoire de l'enseignement technique*, Paris, L'Harmattan, p. 170. En italiques dans le texte.

sage sont entachés des valeurs sociales dominantes, qu'ils varient selon les périodes ou les groupes qu'ils servent et qui les utilisent. Il n'y a donc pas de neutralité, même scientifique, dans les savoirs. Ils ne sont que des outils ou des prétextes à la domination de quelques-uns, même si, le plus souvent, ils sont présentés comme naturels, voire universels, d'où l'intérêt de faire émerger l'implicite qui les légitime. Il faut aussi, écrit Lahire, « plus radicalement encore, se demander ce que signifient « savoir lire » et « savoir écrire » à tel ou tel moment de l'histoire »⁵⁰. En effet, les exigences en lecture et écriture hier (1930), et aujourd'hui (2020), furent définies en fonction de critères et de classements sociaux contextualisés. Qu'en sera-t-il demain avec le numérique et la digitalisation généralisée des supports de toute nature ? En 1882 par exemple, seuls « 15 % des garçons et filles d'une même classe d'âge réussissent leur certificat d'études. Cette proportion passe à 35 % en 1902, puis à 50 % en 1936. Le taux de réussite baisse au lendemain de la Seconde Guerre mondiale »⁵¹. Ajoutons à cela les précisions de Vincent Troger pour qui, suite aux travaux de C. Baudelot et R. Establet, contrairement au discours porté par certains, il est évident que « le niveau global de la popu-

⁵⁰ Lahire B., 2000 « Savoirs et techniques intellectuelles à l'école primaire » in Van Zanten A. (dir.), *L'école, l'état des savoirs*, Paris, Éditions La Découverte, p. 174.

⁵¹ La « culture du certifié », recension de Cabanel P., janvier 2003, « La République du certificat d'études », Paris, Belin in *L'Histoire*, n° 272.

lation (s'est) élevé simultanément à l'extension de la scolarisation. L'évolution des résultats de l'école primaire permet d'évaluer cette amélioration. Seulement la moitié des jeunes obtenaient le certificat d'études primaires en 1930. Or, le niveau en était peu élevé par rapport aux exigences d'aujourd'hui en fin de CM2 : le certifié se limitait en français à la dictée et à la lecture à haute voix assortie de questions de vocabulaire, alors que les tests nationaux d'entrée en sixième évaluent désormais, outre la grammaire et l'orthographe, la compréhension et la production de textes⁵² donc un niveau d'exigence de maîtrise des savoirs et/ou compétences de base bien supérieur à celui d'autrefois.

Au reste, il est par ailleurs incontournable de s'interroger sur les exigences numériques d'aujourd'hui pour les nouvelles générations de lecteurs et de scripteurs. Questionnement déjà formulé en 2000 et encore plus crucial en 2020. *De facto*, l'on peut craindre un effet du numérique sur le renforcement d'une absence de maîtrise partielle ou totale de ces outils par une partie de la population sujette à l'illectronisme. « Ces innovations (TICE, Technologies d'information et de communication dans l'enseignement) ne vont-elles pas creuser les inégalités entre les élèves capables de naviguer aisément dans les divers hypertextes et ceux qui maîtrisent mal

⁵² Troger V., sept. 1999, « L'école en débat », *Sciences humaines*, n° 100.

⁵³ Fourier M., juin 2000, « Les nouvelles technologies à l'école », *Sciences humaines*, n° 106.

les apprentissages de bases»⁵³? se demandait Martine Fourier en 2000, nous y sommes et c'est ce que tendent à prouver les chiffres les plus récents. «En 2019, 15% des personnes de 15 ans ou plus n'ont pas utilisé Internet au cours de l'année, tandis que 38% des usagers manquent d'au moins une compétence numérique de base et 2% sont dépourvus de toute compétence. Ainsi, l'illectronisme, ou illettrisme numérique, concerne 17% de la population. Une personne sur quatre ne sait pas s'informer et une sur cinq est incapable de communiquer via Internet. Les personnes les plus âgées, les moins diplômées, aux revenus modestes, celles vivant seules ou en couple sans enfant, ou encore résidant dans les DOM, sont les plus touchées par le défaut d'équipement comme par le manque de compétences. En France, le niveau global de compétences numériques est semblable à la moyenne européenne»⁵⁴.

Malgré ces inquiétudes légitimes sur les usages de l'écrit, le tableau n'est pas toujours aussi noir qu'il n'y paraît et il convient de le nuancer. À cette fin, rappelons que les résultats de l'enquête PISA, bien que souvent critiqués à juste titre sur leur absence de prise en compte des appartenances culturelles des enquêtés, constatent pour les jeunes hexagonaux âgés de quinze ans et scolarisés qu'après un fort décrochage entre 2000 et 2006, la France stabilise ses résultats en 2018 : en

⁵⁴ Insee première, n° 1780, octobre 2019.

compréhension de l'écrit, le score moyen des élèves français est stable à 493 (496 en 2009) et nettement au-dessus de la moyenne de l'OCDE (487 points). Les élèves français sont au niveau de l'Allemagne ou encore de la Belgique entre le 20^e et 26^e rang des pays de l'OCDE.⁵⁵

Conclusion

Illettrisme, retour sur sa quantification

Pour conclure, je souhaite revenir sur les chiffres de l'enquête Insee sur le nombre d'adultes en situation d'illettrisme. Selon l'institut de la statistique: «en 2011, 16% des personnes de 18 à 65 ans résidant en France métropolitaine éprouvent des difficultés dans les domaines fondamentaux de l'écrit, et pour 11% ces difficultés sont graves ou fortes. Parmi celles qui ont été scolarisées en France, 7% sont dans ce cas et peuvent donc être considérées en situation d'illettrisme»⁵⁶. Bien que ces chiffres soient le résultat d'une enquête d'une grande rigueur scientifique, il convient de les analyser de plus près. Les 7% d'adultes reconnus en situation d'illettrisme renvoient à une population répartie entre 18 et 65 ans. Il faudrait donc, pour obtenir une quantification plus exacte de l'illettrisme, y ajouter nombre de jeunes gens de moins de 18 ans,

⁵⁵Source: Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, education.gouv.fr.

⁵⁶Insee première n° 1426, décembre 2012.

sortis de l'obligation scolaire qui sont dans cette situation. Situation bien connue d'ailleurs des professionnels des missions locales, des médiathèques et des responsables de la défense nationale. À ces jeunes, il faudrait aussi y associer les personnes âgées d'au moins 65 ans dans la même situation qui représentaient, en 2018, 19,6% de la population⁵⁷. 7% semble donc une quantification largement sous-estimée dans la mesure où elle exclut une part non négligeable de la population.

Illettrisme, retour sur sa définition

Au Moyen Âge déjà, certains étaient considérés comme des illettrés, mais alors la définition était loin de celle que nous connaissons aujourd'hui. Au XI^e et au XII^e siècle sont « classés dans la catégorie *illiterati* » des laïcs lecteurs qui ne lisent que leur langue vernaculaire. « La notion de *litteratus* servant à désigner un individu qui maîtrise le latin »⁵⁸. Catégorisation confirmée dans un entretien avec Isabelle Heulant-Donat intitulé *Ce que savoir lire (et écrire) veut dire* dans le même numéro de *L'Histoire*. Elle déclare : « en haut de la hiérarchie se trouve le *litteratus*, celui qui maîtrise le latin. L'*illiteratus* est celui qui l'ignore ». À l'époque, l'illettré était donc un lecteur, ce qui au regard de la définition actuelle donne à penser. Distinction et catégorisation qui perdureront jusqu'au XVIII^e siècle au moins, comme en témoigne Hervé Terral. Il

⁵⁷ Insee, *Tableaux de l'économie française*, édition 2018.

⁵⁸ Chastang P., septembre 2019, « Moyen Âge une révolution de l'écrit », *L'Histoire* n° 463.

écrit : « l'illettrisme reçoit, chacun le sait, diverses acceptions et mesures, hier comme aujourd'hui. Dans le mitan du XVIII^e siècle, Lord Chesterfield peut ainsi écrire à son fils : « Les connaissances classiques, c'est-à-dire le grec et le latin, sont absolument nécessaires à tout le monde, parce que tout le monde s'accorde sur ce point et le mot illettré, dans son acception commune, qualifie un homme qui ignore ces deux langues »⁵⁹.

Tout en conservant la définition de l'illettrisme définie par l'ANLCI en 2003 qui me semble toujours pertinente, il faudrait sans doute y ajouter en 2020 une allusion à la nécessaire acculturation au numérique. Je la rappelle pour mémoire : « l'illettrisme qualifie la situation de personnes de plus de seize ans qui, bien qu'ayant été scolarisées, ne parviennent pas à lire et comprendre un texte portant sur des situations de leur vie quotidienne, et/ou ne parviennent pas à écrire pour transmettre des informations simples. Pour certaines personnes, ces difficultés en lecture et écriture peuvent se combiner, à des degrés divers, avec une insuffisante maîtrise d'autres compétences de base comme la communication orale, le raisonnement logique, la compréhension et l'utilisation des nombres et des opérations, la prise de repères dans l'espace et dans le temps, etc. Malgré ces déficits, les

⁵⁹ Terral H., 2001, *L'illettré(e) et son maître : Des fins politiques et morales aux processus d'acculturation. Etude des représentations dominantes dans la pensée pédagogique de la III^e République de 1878 à 1918*, Paris, L'Harmattan, p. 223, Terral cite la Lettre 120, Cousinet, 1954.

personnes en situation d'illettrisme ont acquis de l'expérience, une culture et un capital de compétences en ne s'appuyant pas ou peu sur la capacité à lire et à écrire. Certaines ont pu ainsi s'intégrer à la vie sociale et professionnelle, mais l'équilibre est fragile, et le risque de marginalisation permanent. D'autres se trouvent dans des situations d'exclusion où l'illettrisme se conjugue avec d'autres facteurs». Définition qui a le mérite de reconnaître des talents et des compétences à certains d'entre nous dépourvus ou mal pourvus en matière de maîtrise de l'écrit.

Si cette définition est acceptable pour les sociétés alphabétisées, je souhaite pour clore ce texte revenir sur l'importance des cultures des sociétés orales qui, sans alphabétisation, ne sont pas pour autant bêtes et dépourvues de mille et un savoirs. Connaissances autres qu'il serait bon de préserver par-delà la nécessité de l'écrit. James Scott, et j'en terminerai là, à mon sens en a parfaitement cerné la problématique. Il écrit : «j'ai choisi d'utiliser les termes d'*al-létrisme* et d'oralité, plutôt que de parler d'*illettrisme* [au sens d'analphabetisme note HL], afin d'attirer l'attention sur le fait que l'oralité constitue un vecteur différent et potentiellement positif de la vie culturelle, par opposition à une pure déficience»⁶⁰. Proposition à laquelle je m'associe sans réserve, même si je considère le livre à l'instar de quelques progressistes de la fin du XIX^e siècle comme un vecteur incontournable de l'émancipation.

⁶⁰ Scott James C., 2019, *Zomia ou l'art de ne pas être gouverné, une histoire anarchiste des hautes terres d'Asie du Sud-Est*, Paris, Seuil, p. 409.

Pratiques d'alphabétisation en bibliothèque

Construire des liens pour plonger dans l'univers des livres

France Fontaine et Marie Fontaine
Collectif Alpha, Bruxelles (Belgique)

Amener les apprenant.e.s, des adultes peu ou pas scolarisés, n'ayant pas de culture du livre, à se familiariser avec la lecture plaisir dans ces lieux de découverte et de partage que sont les bibliothèques, est le point commun des projets présentés par le Collectif Alpha dans sa dernière publication¹. Les bibliothèques sont publiques, ouvertes à tous, certes... Encore faut-il oser franchir le pas de leur porte. Encore faut-il que les personnes qui y travaillent ne soient pas désarçonnées par ces adultes qui « ne savent pas lire ». Les rencontres entre associations d'alphabétisation, bibliothèques publiques, parents, enfants, volontaires permettent de dépasser les barrières et les tabous, les craintes et les représentations... Notre publication est complétée par un blog appelé à s'enrichir au fur et à mesure de nouveaux retours d'expériences.

Devenir lecteur ne se limite pas à maîtriser un acte technique, c'est surtout découvrir et s'approprier une nouvelle culture. Une culture, ça ne s'apprend pas : ça se vit, ça se partage, ça

¹ Maes Frédéric (coord.), 2018, *Pratiques d'alphabétisation en bibliothèque*, Collectif Alpha, Bruxelles, Belgique.

se transmet. Le lien social est donc une composante essentielle à prendre en compte si on désire amener notre public à réellement devenir lecteur. Concrètement, ce numéro des Cahiers du Collectif Alpha *Pratiques d'alphabétisation en bibliothèque* vous propose trois types de projets où les liens se tissent autour du livre, pour créer un pont vers la culture de l'écrit.

Le Collectif Alpha agit depuis plus de quarante ans à Bruxelles auprès d'hommes et de femmes adultes, belges et d'origine étrangère, qui ont en commun le fait d'être en rupture avec le monde de l'écrit, dans quelque langue que ce soit. Son action relève de l'alphabétisation populaire : la lecture et l'écriture sont considérées comme des moyens pour s'émanciper, pour prendre sa place dans la société (pour le moins dans notre société de l'écrit) et pour se positionner de manière citoyenne et critique. Cette ligne directrice est présente de manière transversale dans l'offre de cours, tant dans des ateliers (théâtre, maths, jeux...) que dans les quinze heures de cours de français. Outre l'apprentissage technique, l'essentiel est de faire découvrir le plaisir de lire, et de ne pas limiter cette activité à l'enceinte de la classe. C'est ainsi que depuis plus de dix ans, plusieurs projets ont émergé pour investir des lieux dédiés à la lecture : les bibliothèques.

Le livre, vecteur de lien social / le lien social, porte d'entrée dans l'univers des livres.

Construire une relation dans la durée

Créer des liens sociaux, de nouvelles habitudes culturelles prend du temps. Une simple et unique «visite-découverte» ne suffit pas à dissiper les craintes et à installer de nouvelles habitudes culturelles. Nous avons déjà constaté qu'il était vain d'espérer qu'une simple «mise en contact» soit un coup de pouce suffisant pour que l'alchimie se fasse, et qu'une nouvelle voie soit naturellement empruntée: «nous avons installé des pièces confortables tapissées de livres, de magazines, de journaux [...] Attendant monts et merveilles de ce nouvel environnement, nous avons dû rapidement déchanter: il ne suffisait pas d'entourer des illettrés de livres pour que naissent des pratiques de lecture»². Le constat est identique lors des visites ponctuelles organisées en bibliothèque: sans une médiation, rien ou peu ne se passait ensuite. Il est important pour notre public d'avoir le temps d'approprier ce lieu, le temple du livre, ainsi que ses habitants et les livres. Ainsi ont émergé des partenariats institutionnalisés, afin de favoriser la rencontre durable entre le monde des apprenants et le monde des bibliothèques.

² Michel Patrick, 2001, *1001 escales sur la mer des histoires: 52 démarches pédagogiques pour apprendre (et aimer) les livres*, Les Éditions du Collectif Alpha, p. 8.

Bibliothécaires et apprenant·e·s : s'approprier mutuellement

Ce partenariat a été facilité par un décret datant de 2009³ qui demande aux bibliothèques publiques d'agir pour le développement de pratiques de lectures du plus grand nombre, et plus particulièrement des « publics éloignés de la lecture » (bébés, personnes en maison de repos et... personnes illettrées). Une injonction pas si évidente pour les bibliothécaires : comment se comporter avec des personnes totalement étrangères au monde de l'écrit dans ce lieu dédié aux livres ? Car si notre public est déstabilisé à l'idée de pénétrer dans un lieu qui symbolise un savoir duquel il a été exclu, c'est réciproque. Cela peut d'ailleurs donner lieu à des scènes cocasses : lors d'une première visite du groupe en bibliothèque, la bibliothécaire réagit de manière vive lorsqu'elle constate que des apprenants ont enlevé leurs chaussures en entrant dans les lieux. Ce qui lui apparaît comme un comportement inapproprié était pour eux une marque de respect. Ce genre de situations n'est pas une exception, même outre-Atlantique. C'est pourquoi la ville de Montréal a réalisé un guide pour les professionnel·le·s face à ce nouveau type de public : *La bibliothèque dont vous êtes le héros*⁴ reprenant des principes, un itinéraire et un dictionnaire pratique.

³ Décret du 30 avril 2009 relatif au développement des pratiques de lecture organisé par le Réseau public de la Lecture et les bibliothèques publiques : <http://www.bibliotheques.be/index.php?id=9230>

⁴ En ligne sur notre blog : <https://alphaenbiblio.wordpress.com/2019/09/13/accueillir-des-groupes-d-alpha-en-biblio/>

*Diffuser des pratiques qui inspirent :
un livre, un blog*

Afin de diffuser largement son expérience, le Collectif Alpha a rassemblé trois types de projets dans un ouvrage : *Pratiques d'alphabétisation en bibliothèque*. Les deux premiers mettent l'accent sur la création de liens autour du livre, le premier en mettant l'accent sur la relation qui se noue autour des livres entre les parents et leurs tout jeunes enfants, et le second favorisant la rencontre par paires entre un-e bénévole passionné-e de livres et un-e apprenant-e en alphabétisation. Le troisième ne fait pas intervenir de public tiers mais implique un engagement particulier des bibliothécaires, en complémentarité avec les formateur·rice·s. Il se concentre sur l'acte de lire via la pédagogie du projet : pour les plus débutants, cela passe par la lecture vivante d'albums jeunesse et d'activités de découverte, et pour les plus avancés, il s'agit de développer la compréhension à la lecture et d'améliorer leurs compétences en identifiant de nouvelles stratégies de lecture. Avec pour finalité, le plaisir de lire et identifier ses goûts en matière de lecture et *in fine* la liberté de pouvoir choisir.

L'ouvrage est prolongé par un blog, <https://alphaenbiblio.wordpress.com>, destiné autant aux bibliothécaires qu'aux professionnel·le·s de l'alphabétisation et aux bénévoles, mais aussi aux apprenant·e·s eux-mêmes. On y trouve d'une part des animations et des expériences vécues dans le même esprit, et d'autre part des présen-

tations de livres, qu'ils aient eu du succès ou au contraire qu'ils se soient avérés inadaptés au public spécifique que nous ciblons. Il est appelé à s'enrichir au fil du temps : vous aussi, faites-nous part de vos projets, vos retours, vos listes de livres...

Le projet parents-enfants : lecture-câlin

Le premier rapport avec le livre, en tant que lettré ayant grandi dans un milieu de lettrés, se fait bien souvent dans les bras câlins d'un être cher. La lecture est alors associée à un affect positif, de plaisir, d'évasion dans l'imaginaire et de sécurité. Les personnes analphabètes n'ont généralement pas bénéficié de cette expérience, et ne la reproduisent pas avec leurs propres enfants. Par la suite, une fois que les enfants apprennent à lire, ceux-ci portent parfois un regard négatif sur le parent, moins avancé : « Toi, tu ne sais même pas lire, tu n'as rien à me dire ! ».

En 2009, la formatrice Annick Perremans met en place des séances avec ses apprenants et leurs tout jeunes enfants (pas encore lecteurs eux-mêmes) au sein même de la bibliothèque, afin de créer une situation affective positive de reconnaissance mutuelle autour du livre, et ainsi de renforcer l'estime de soi. Outre le transfert des compétences en dehors du lieu d'apprentissage, cela contribue à démystifier la notion de « savoir lire ». En effet, il est possible de lire et de partager autour du livre sans avoir besoin de maîtriser la technique de lecture, comme le font

nombre de jeunes enfants, puisque des livres pour tout petits, du style « cherche et trouve », ne demandent pas de lecture de texte. Ils sont pourtant bien en train de lire, alors qu'ils s'immergent dans le livre. Une vidéo présente plus largement ce projet, disponible sur le blog⁵.

Lire à deux pour accéder au plaisir de lire

Une remarque récurrente des apprenant·e·s est la difficulté à rencontrer des personnes « belges », parlant français, lettrées... Or, pour progresser dans l'apprentissage d'une langue, il faut la parler. Et pour mieux lire, il faut... lire. Malheureusement, la lecture, lorsqu'elle n'est pas encore assez fluide, peut constituer un obstacle au plaisir de lire : trop d'incertitudes, trop de questionnements (des mots sur lesquels on butte, des référents culturels qui manquent...) et personne pour y répondre lorsqu'on se retrouve livré à soi-même, hors de l'école.

C'est en réponse à cette situation que le projet *Lire à deux* a été créé par la formatrice Kristine Moutteau. Cette fois ce sont des volontaires, adultes, qui rejoignent le groupe en bibliothèque, une matinée toutes les deux semaines. L'objectif est en effet de sortir de la classe et d'une relation d'apprentissage avec un·e formateur·rice pour laisser le champ libre au plaisir de lire, d'échanger sur la lecture et sur d'autres

⁵ <https://alphaenbiblio.wordpress.com/2018/12/20/les-debuts-du-projet-parents-enfants/>

choses aussi. Il arrive alors que des liens durables se prolongent en dehors des ateliers. Un autre avantage de ce projet est qu'il permet de gérer l'hétérogénéité des groupes : chacun peut avancer à son rythme puisque la lecture se fait par paire, un·e apprenant·e lisant et un·e bénévole accompagnant.

Ce projet rencontre un franc succès : il a débuté avec le Collectif Alpha de Saint-Gilles et s'est poursuivi avec celui de Molenbeek, pour ensuite se poursuivre indépendamment du Collectif Alpha dans plusieurs autres bibliothèques, accompagné par l'asbl Âges et Transmissions. Les bénévoles de cette association menaient déjà depuis de nombreuses années le projet *Coup de pouce pour la lecture* auprès d'enfants en difficulté dans les écoles : s'adresser cette fois à ceux qui pourraient potentiellement être les parents de ces enfants prenait donc tout son sens. Sylvie Lerot, responsable de ce projet pour l'asbl, a pour mission d'accompagner le lancement de nouveaux partenariats lorsqu'on fait appel à elle : elle veille à ce que l'esprit du projet soit respecté et met en place des moments d'évaluation et d'échange entre les différents acteurs d'un projet, mais aussi entre projets. En effet, chacun l'adapte en fonction des réalités du terrain. L'interview de Sylvie, retranscrite sur le blog⁶, présente ce projet de manière plus détaillée.

⁶ <https://alphaenbiblio.wordpress.com/2019/05/06/accompagner-des-lecteurs/>

*La construction d'un troisième territoire,
entre bibliothèques et alphabétisation*

Ce troisième projet, contrairement aux deux premiers, met le focus sur l'acte de lire et le rapport au livre, via la pédagogie du projet. Chaque année, il aboutit à la production d'une réalisation des apprenant-e-s qui est ensuite présentée publiquement afin d'être valorisée vers l'extérieur. Ces productions peuvent prendre des formes variées. Ainsi, une année, la bibliothécaire Françoise Deppe a proposé à son binôme, la formatrice France Fontaine, de travailler à l'aide de *Popplet*, une application en ligne qui permet d'organiser l'information sous forme de carte mentale simple avec du texte, des images, des photos... Cet outil numérique a été utilisé par les apprenant-e-s pour faire le récit écrit du processus de l'atelier sur la thématique de l'identité. Cela a permis de présenter de manière structurée et imagée les albums lus, la visite des expositions, les autoportraits des membres du groupe, etc⁷.

L'implication de la bibliothécaire est bien plus forte dans l'élaboration de cet atelier, en termes de temps de préparation avec la formatrice, afin de co-construire un troisième territoire commun à partir de leurs pratiques professionnelles respectives. De la définition des objectifs pédagogiques de l'année à la préparation des

⁷ <https://alphaenbiblio.wordpress.com/2019/03/20/popplet-en-bibliotheque/>

séances spécifiques jusqu'à l'évaluation du projet avec les apprenants, tout se travaille ensemble. Cette implication est aussi profitable au métier de bibliothécaire, offrant un regard neuf sur leur pratique, permettant d'enrichir les rapports avec les usagers de la bibliothèque.

L'objectif général de ces ateliers de lecture est de développer le goût de la lecture, en travaillant plus précisément sur l'acte de lire. Lire n'est pas uniquement un acte technique, il s'agit surtout de comprendre, de **faire du sens**, d'entrer en relation avec le texte, de se laisser impacter par celui-ci. Lorsqu'on se limite à déchiffrer, et encore, de manière lente et hésitante, il est difficile d'atteindre ce stade. C'est pourquoi les animations programmées en bibliothèque proposent d'entrer dans le monde du livre : son auteur et son éditeur, son message et son univers... Mais elles mettent aussi l'accent sur ce que nous faisons de manière plus ou moins inconsciente en lisant : formuler des hypothèses, rechercher des indices, découvrir les liens inédits entre le texte et l'image, et ensuite les valider ou les abandonner en fonction de ce que la lecture nous apprend. Cette approche pédagogique, basée sur la Gestion Mentale, permet d'aller au-delà du livre, de se questionner, d'évoquer... et de partager cela. Cette démarche, accompagnée d'une vidéo qui donne la parole aux apprenants, bibliothécaire et formatrice, est présentée sur notre blog⁸.

⁸ <https://alphaenbiblio.wordpress.com/2019/01/02/de-lobligation-administrative-a-la-relation-emotionnelle/>

Quels livres choisir pour ces lecteurs ?

Quels livres choisir pour donner le goût de la lecture à des lecteurs et lectrices en herbe, mais adultes, avec des préoccupations et des goûts d'adultes ? Les albums jeunesse ne sont-ils pas trop infantilisants ? D'un autre côté, se plonger tout de suite dans un roman risque d'être tellement ardu que le plaisir n'y sera plus. En effet, les tournures littéraires et les implicites culturels constituent des écueils qui justifient un accompagnement, du type de ceux proposés dans *Pratiques d'alphabétisation en bibliothèque*. La dernière partie de l'ouvrage se penche donc sur la question du choix des livres pour adultes débutants en lecture, argumentant l'intérêt de travailler avec des albums jeunesse, posant quelques critères à prendre en compte et présentant quelques livres spécialement écrits pour (et parfois par) un public analphabète. Ainsi, la collection *La traversée*⁹ a été spécifiquement réalisée dans le but de proposer des romans courts et simples écrits par des auteurs reconnus, ayant fait l'exercice de s'adapter à ce public spécifique.

⁹ <http://www.collectionlatraverse.be/>

Donnons le mot de la fin à Françoise Deppe, bibliothécaire partenaire de France Fontaine, soulignant l'essence même de l'acte de lire, qui le rend si beau et qui nous rassemble :

« Quand on ne présente pas [le livre] comme un objet de lecture obligatoire, ou un objet de compréhension en soi, c'est : "Tiens, qu'est-ce que ça peut me raconter ? Qu'est-ce que ça raconte sur les autres ? Comment je peux m'en servir ? Qu'est-ce qui me plaît ou me déplaît ?" Généralement, sauf pour les besoins purement utilitaires, la relation aux livres qu'on aime ou qu'on n'aime pas est très forte. Elle est liée aux émotions, ça nous rend tous un peu pareils par rapport aux livres. »⁸

⁸ *Pratiques d'alphabétisation en bibliothèque*, op.cit., p. 54.

Transcription de l'interview dans l'émission *Quai des Belges* que l'on retrouve sur le blog (14'45 à 15'30) : <https://alphaenbiblio.wordpress.com/2019/01/02/de-lobligation-administrative-a-la-relation-emotionnelle/>

Marcher, aimer, créer

Balade poétique et numérique d'un Homo faber du XXI^e siècle

Anne Mulpas
Écrivain

Ma proposition est simple : vous faire cheminer au travers d'espaces-temps de création partagée. Et de ressentir — en le vivant — qu'au-delà de toutes catégories socio-économiques, de toutes restrictions identitaires, l'être humain quel qu'il soit et d'où qu'il vienne désire être lié et relié à l'autre. Il s'agira donc de parler de nous, et de comment (ré)inventer sans cesse notre rapport à la langue — donc à l'autre, cet inconnu. Tout cela, rien que cela, en s'autorisant joyeusement à utiliser tous les outils magnifiques que nous avons su développer : peinture, papier, livre, smartphone, ordinateur, réseaux sociaux... Parce que, comme le disait Robert Filliou, « L'art, c'est ce qui rend la vie plus intéressante que l'art. »

Petit passage par Wikipédia, totalement assumé, pour commencer :

Homo faber : le philosophe Bergson nous explique que l'humain est moins *Homo sapiens* qu'*Homo faber*, car c'est moins le savoir ou la sagesse qui le caractérise que cette capacité constante à toujours inventer de nouvelles techniques. Il nous dit aussi que l'apparition d'outils correspond à l'apparition de l'intelligence : si l'humanité est

capable d'inventions, cela suppose qu'elle soit capable de former en elle des idées de choses qui n'existent pas encore mais qui seront cependant utiles dans la nature. En tout cas, la réflexion remplace l'instinct.

...en tout cas, la réflexion remplace l'instinct...

C'est là que je me sépare de cette introduction généraliste. En tant que poète et artiste, attachée par sensibilité, réflexion et expérience, au fait que, de par son étymologie, poésie signifie création (et non écrire des poèmes), j'ai envie de vous parler de la question du faire et du créer. Et combien cette réunion est fondamentale dans les ateliers de pratiques artistiques, dans les espaces de transmission. De quelque chose donc où l'instinct a toute sa place, puisqu'il n'y a pas d'imaginaire et de mise en forme de cet imaginaire sans instinct.

Depuis plus de quinze ans, j'expérimente et réfléchis à ce qu'on appelle communément « des ateliers d'écriture ». Je conçois des projets, rédige des dossiers, réponds à des commandes de partenaires et collaborateurs qui souhaitent offrir des temps et des pratiques d'écriture à leurs publics — qui sont alors pour les besoins de l'administration rangés, classés en catégories que vous connaissez bien : élèves de ZEP, groupes ALPHA, groupes allophones, détenus, handicapés moteurs, jeunes en insertion... L'objet du colloque n'étant pas de réfléchir aux

politiques culturelles, ni à ce que signifie le besoin oppressant de classification de l'État, mon introduction servira à faire éclater les cases, dépasser les origines sociales, économiques et culturelles : il nous faut entrer dans une *universalité diverselle*, faisant ainsi hommage et référence au lexique du penseur et écrivain Edouard Glissant. Et c'est par le langage, avec la langue, que nous pouvons y prétendre.

L'atelier, lieu du dire et de l'écrire

Notre langue dite maternelle ne naît pas avec nous, nous naissons en elle, croissons avec elle tout au long de notre vie. Elle est notre champ d'expression et d'introspection autant que notre lien à l'Autre et à l'apprentissage du vivre avec Soi et avec Lui. C'est là que chacun·e des participant·e·s aux ateliers est un élément du « grand tout » humain — tout comme et tout autant que le poète, cela va de soi. Car chacun·e de nous éprouve le langage intimement, socialement, physiquement et spirituellement. Avant d'évoquer l'écrit, parlons du parler : les paroles ne s'envolent pas, nous le savons. Nous sommes une somme polyphonique, une addition fragile d'échos, de voix plus ou moins proches et aimantes, bienveillantes ou assassines. Et c'est ce matériau-là que nous triturons et réécrivons sans cesse en nous-mêmes pour exister et devenir.

L'atelier d'écriture est une bulle rassurante, un espace hors des conventions et des normes où peuvent se dire le fragile, l'impuissance, l'échec, la souffrance, la colère, la révolte. Ce qui n'empêche pas d'y rire, d'y éprouver et partager légèreté et humour. J'aime ce mot d'atelier, transformé parfois en *workshop* selon qui il faut séduire, convaincre ou accompagner.

L'atelier, c'est le lieu secret de la fabrique, du travail, de la recherche — et jusqu'à aujourd'hui, je n'ai jamais rencontré un·e de mes contemporains qui ne soit pas concerné·e par le besoin de se réaliser, de laisser un peu de lui ou d'elle dans une forme, qu'elle soit un texte, une chanson, un tableau, un spectacle. Faire nous rend fier, nous augmente, nous rassemble. Pour accompagner l'écriture, je pars toujours de l'oralité, ce qui pour un poète n'est pas une aberration : la poésie est orale à l'origine. « C'est quelqu'un qui parle à quelqu'un d'autre. » disait le poète T.S. Eliot.

Alors au début, il faut (se) parler, (se) lire des « choses » et ainsi s'approprier. On marche, on chemine dans le langage des uns et des autres, dans ce qui se dit de la vie et de l'avis de tous et toutes sans pour autant se mettre à nu. Les choses sortent comme elles peuvent, comme on veut ou ne veut pas. Il s'agit juste de comprendre que parler est la première des libertés et que c'est souvent celle-là qui nous fut ôtée la première. Ensuite et seulement ensuite, on « fait » de l'écriture. On s'est déplacé à l'atelier,

on a un rendez-vous durant lequel on met en forme le fond qui est remonté à la surface. (Ça, c'est le vieil Hugo !)

On découvre ou redécouvre que les mots sont une matière comme les autres, qu'ils se modelent, se taillent, se dessinent ou se cuisinent – que chacun-e choisisse son analogie préférée. On est en mouvement dedans et au-dehors de soi : **marcher**, premier opus de mon intervention, on y est.

Faire et non pas savoir faire (du moins au départ)

Je ne dissocie pas mon écriture personnelle, le développement de mon œuvre, d'une implication constante au sein de la société. Si créer est un acte solitaire, introspectif, ce n'est pas une sédimentation de la pensée et du vivre. La poésie est un mouvement, une (re)mise en circulation des « voix du réel » et donc une étroite et profonde relation aux êtres qui constituent et impactent ce réel. C'est un présent qui dialogue avec tous les autres présents qui l'entourent. Pour que ce dialogue existe, je n'enseigne pas la littérature (d'autres le font bien mieux que moi), je n'attends pas non plus que l'on « sache » écrire : je suis la première à ne pas savoir ce que c'est. J'ai donc choisi, après pas mal d'années d'expérimentations et d'échanges, de créer des « espaces-temps de création ». Des marges nomades où chacun-e peut venir voir, prendre et laisser ce qu'il ou elle veut. En fait, j'offre des

marges aux marges de notre société. Poétique et politique ne s'excluent pas, bien au contraire.

Parce que le temps est le véritable luxe, la seule richesse qui compte : prendre le temps, le faire sien. Chipier du temps au quotidien, se dérober aux obligations pour répondre à une nécessité intime est un enjeu révolutionnaire, me semble-t-il.

Et peu importe que l'on fasse des erreurs d'orthographe, de grammaire, peu importe que l'on fasse ses premiers pas dans la langue française, peu importe que l'on soit adolescent·e, retraité·e, plus ou moins vaillant·e et abîmé·e, valide ou non : ce qui nous réunit est un lieu hybride, loin des jugements et des évaluations où l'on peut tenter de se dire autrement, où l'on peut se découvrir autre — et surtout découvrir sa propre langue, la diversité, la liberté qu'elle recèle. Qui voudra suivre le chemin de l'écriture et de l'art par la suite ne m'appartient pas. Je ne suis là que pour aider, conseiller, accompagner pendant un temps privilégié et ce, avec le plus de bienveillance et d'enthousiasme qu'il m'est possible d'offrir. C'est le deuxième opus de mon intervention : **aimer**. Cinq lettres qui contiennent le vertige de l'existence.

De l'homme et de l'outil

Ce qui caractérise la poésie, c'est sa diversité. On peut y trouver des sonnets, des aphorismes, de la prose, des alexandrins, du dadaïsme, des versets, des sourates, des haïkus... chaque

peuple a son histoire de la poésie et une pluralité merveilleuse de poètes. La poésie est donc un laboratoire éternel d'invention des formes. Mais, et c'est également, c'est surtout notre premier matériau d'émancipation et de transformation du réel. Bien sûr, « les temps sont difficiles » (avec la voix de Léo Ferré si vous voulez) : nous sommes conscients des transformations sociétales et culturelles que génèrent la technologie développée sans éthique, l'appauvrissement lexical imposé insidieusement par Google et les autres chimères dévorantes du libéralisme. Monoprix fait des calembours sur ses sacs et produits. Les politiques pratiquent la méléasse, nos idéaux s'y engluent et s'y noient. Etc. Etc. Nous avons bien des raisons d'être perdu·e·s, voire démoralisé·e·s.

MAIS.

Créer, c'est résister, affirmait le philosophe Gilles Deleuze. Et cette fonction d'imaginer, de créer, demeure encore et toujours en chacun·e de nous. Elle nous est constitutive.

Nous avons désormais à notre portée maints outils qui ne demandent qu'à suivre ce que notre réflexion et notre intelligence sensible leur commandent. Si, dans mes ateliers, la « base » est et sera toujours le livre, le papier, le crayon, la technologie est un apport fabuleux. Le smartphone permet de saisir en photo, en vidéo le territoire *a priori* banal du quotidien, des applications gratuites offrent la possibilité d'enregistrer du son, des voix. Un film, une vidéo,

une projection de tableaux sont des supports extrêmement inspirants pour écrire et développer sa pensée. Et bien sûr, l'ordinateur, les réseaux internet sont des portes vers la pluralité des mondes, de possibles « ouvroirs de réalité ». En tant que poète et artiste, je m'inscris pleinement dans le champ de la recherche et de l'expérimentation et ces « nouveaux » outils ont un potentiel incroyable. On peut découvrir sans d'énormes budgets matériels, mais avec les outils de communication les plus simples, à quel point c'est la tête qui guide la main, l'intelligence qui invente et détermine notre inscription dans le monde. Et toute la beauté, toute la richesse qui naissent des ateliers peuvent désormais circuler, se partager sans nous, nous connecter à d'autres et ainsi faire commun et communauté.

L'époque post-moderne n'est pas que malédiction. Nous portons en nous le remède à l'injustice, l'exclusion. Afin de poursuivre cette ballade dans le Marcher, aimer, créer, voici quelques liens :

- Poèmes documentaires et poèmes sonores
<https://soundcloud.com/amulpas>
- Poésie, arts plastiques et son
<https://oetopiatxt.wixsite.com/oetopiatxt/palimpsestes-serie-2>

L'étranger

*Poème d'Anne Mulpas,
extrait du recueil Échophanies, ed Tarabuste 2018*

... c'est au corps l'étranger
à la voix l'étranger
à la langue l'étranger
à la parole l'étranger
à la vie à nos morts l'étranger
c'est sa nature au corps de n'avoir pas de langue
de toutes les recevoir en partage
à crédit
infini
— au hasard d'une carte, d'un territoire
faudrait rien rembourser ni gros ni petit lot
c'est à la voix l'étranger
c'est son timbre à la voix qui réclame
de librement circuler
de n'avoir pas de papiers
d'être sans à-valoir
— juste la peau pour la gravure de l'âge
juste le cœur d'en face pour s'y déposer
au risque de s'éteindre ou de se faire coffrer
c'est à sa langue l'étranger de résister veiller
d'autres langues
toutes les langues
qui sont venues, qui viennent et qui viendront
l'embrasser, la caresser, la pénétrer
— engrosser n'est pas vilain, moi-même je m'engrosse
infiniment à moi-même ma langue l'exil et l'étranger
c'est à sa parole l'étranger de faire terre, air, et feu



— et puis l’ante déluge pour que viennent la soif
du voyage, la mer et ses voiliers
au risque de l’éternel naufrage, l’un-sécurité
c’est mon corps l’étranger
ma voix l’étranger
ma langue l’étranger
ma parole l’étranger
la vie que l’on s’offre, qui se dérobe
le dur labeur, le grand travail
nos morts au creux des mots
nos mots mes hôtes

Lire, écrire, plaisir de créer

Catherine de Mortière

*Société des écrivains ardennais, conteuse et animatrice radio
Charleville-Mézières (Ardennes)*

Quand la mise en lecture et la mise en scène sont au service de l'apprentissage linguistique auprès de publics francophones et allophones.

Cette intervention ne sera qu'un report de quelques expériences menées pour la plupart d'entre elles en lien avec le dispositif Charlevil'lecture. Pour information, je fais du théâtre amateur depuis que j'ai douze ans et j'en aurai soixante-deux en février. Je vous laisse calculer...

Depuis presque cinq années, j'ai rejoint ce dispositif mue par les principes suivants :

- je suis une privilégiée en raison, non seulement des études que j'ai pu faire, mais en raison de la culture qui est la mienne aujourd'hui ;
- cette culture fait de moi quelqu'un qui, quels que soient les aléas de la vie, ne sera jamais plus pauvre, car la vraie richesse commence avec la Culture. Cette culture, je l'ai acquise grâce à la lecture, et j'aime lire. Il importe de passer cet amour à celles et ceux qui ne l'ont pas encore rencontré. Pour ce faire, Catherine « Sors du centre-ville bobo, et va mouiller la chemise dans les quartiers, si tu veux vraiment pouvoir te regarder le soir dans ton miroir. »

Aujourd'hui, quand on me demande une intervention lecture, ou une mise en scène, ou encore la mise en œuvre de saynettes, mes réactions premières sont les suivantes :

- toujours constater que je suis formée pour répondre à la demande qui m'est faite ;
- bien définir le sujet avec l'intermédiaire qui me demande le conte, la mise en scène ou l'intervention ;
- quels que soient les publics, définir leurs besoins et leurs niveaux. Si des mises en situation me sont permises, dans le domaine de la lecture et de l'écriture, je joue souvent préalablement avec les groupes afin de pouvoir vérifier les niveaux des personnes qui vont jouer quelque temps avec moi.

En termes de préparation, je tente d'effectuer sur le sujet donné la recherche bibliographique la plus complète possible. On m'a demandé, par exemple, de mettre en scène quelques contes des *Mille et une nuits*. Nous avons choisi de travailler sur Ali Baba, Shéhérazade, Sinbad le marin, Raja et Jasmine. De multiples questions se sont posées : Ali Baba n'est pas un conte des *Mille et une nuits*, Sinbad le marin a effectué, en sus de son premier voyage, sept voyages... De quoi le groupe veut-il parler ? Est-ce le premier voyage qui est abordé ? Sur quelle version le groupe travaille-t-il ?

Le tigre Raja et Jasmine sont deux personnages totalement inventés par Walt Disney. Quelle histoire le groupe entend-il raconter autour de ces deux personnages ? En aucun cas, je ne juge de l'opportunité de raconter ou non une histoire (*La reine des neiges* m'a été demandée par les grands de la crèche Le berceau d'Arthur à Charleville-Mézières).

Ensuite, je travaille l'histoire de manière à pouvoir la conter au groupe durant trois à cinq minutes. Je pars du principe qu'il vaut mieux partir de la culture de l'Autre pour lui faire faire un chemin, plutôt que de lui imposer un conte ésotérique ou un poème transcendant qui risque de l'écœurer. C'est ainsi que sur demande de jeunes adolescents du quartier de la Ronde Couture, toujours à Charleville, nous sommes partis du *Joueur de flûte* de Hamelin, pour passer par *Les habits neufs de l'Empereur* d'Andersen et arriver au *Briquet* d'Andersen. Alors qu'ils avaient tous entre quatorze et dix-sept ans, personne ne leur avait jamais raconté une histoire, rien que pour eux. En ce sens, je considère que je n'ai pas à juger la Culture de l'Autre qui constitue, pour moi, un point d'ancrage essentiel.

Donc, le premier principe, sauf incongruité manifeste, est de toujours coller au plus près de la demande afin de pouvoir l'honorer. Ces remarques valent pour tous les milieux ouverts.

Dans les milieux asilaires, j'applique d'autres principes et d'autres modes de fonctionnement lorsque j'interviens. Je considère comme établissement asilaire, tout établissement dont les occupants ne peuvent sortir librement à tout moment tels que les Établissements d'Hébergement pour Personnes Âgées Dépendantes (EHPAD), les Maisons d'Accueil Spécialisé (MASS) ou les Maisons d'Arrêt.

Je cherche à l'occasion des lectures que je propose ou que l'on me demande, en référence à un réel connu ou en mémoire. En EHPAD, dans les Ardennes, j'ai travaillé sur le légendaire ardennais afin que les personnes âgées et soignantes puissent s'y impliquer: les légendes de *Roc-La-Tour*, *La rose Pimprenelle*, etc. Je ne fais jamais *Les dames de Meuse*, cette légende est par trop machiste.

Puisque les jeunes sont totalement happés actuellement par le phénomène des «Dames blanches» au plan cinématographique, avec eux, j'attaque plus facilement le légendaire ardennais à travers des légendes comme celle de *La Fileuse du Château de Linchamps*.

Ce que je recherche avant tout consiste à établir un dialogue afin de scénariser lesdites légendes, soit sous forme théâtrale, soit sous forme d'ombres.

Un autre exemple, mené au sein d'un EHPAD, peut illustrer ce passage du dialogue et de l'échange à l'écriture: la seconde guerre mondiale. Cette période a été vécue par les personnes présentes ou quelqu'un de leur famille a rapporté que... Je pars d'une histoire, celle d'un enfant de huit ans qui a vécu la déclaration de guerre puis l'évacuation, etc. Cette histoire terminée, je donne la parole à tout l'auditoire. Pendant que les personnes racontent, je prends des notes. Je dactylographie ces notes puis les rapporte aux personnes concernées en leur demandant officiellement l'autorisation de raconter leurs histoires. Si ces personnes sont en grande dépendance psychologique, je demande ces autorisations à leur tuteur légal. J'ai pu constater que certaines grandes dépendances psychiques redonnent une certaine liberté de parole aux personnes âgées. Et soyez assurés que si les personnes en EHPAD, à quelques exceptions près, perdent l'habitude d'écrire et de lire, elles aiment encore entendre ou écouter des histoires.

Les accords obtenus, et après avoir effectué les travaux de recherche d'archives, de ressources en bibliothèques et de ressources photographiques nécessaires, j'écris les histoires. Je colle des images et du son (soit des sons, des chansons, des chanteurs et chanteuses de l'époque) afin de stimuler la mémoire.

Au terme de ce travail, je convie les personnes un dimanche après-midi afin de leur raconter leur propre histoire, afin de leur démontrer l'im-

portance de ce que put être leur vie. Leur démontrer la valeur de leur témoignage. Leur donner ou redonner confiance.

À ce jour, pour ce qui concerne l'un des spectacles avec lequel je tourne, intitulé *Paroles d'enfants d'Ardennes 39-45*, je choisis sept à huit témoignages sur les quatre-vingt-douze actuellement en réserve, et qui feront l'objet d'une parution dans les trois années à venir si j'ai le temps.

En Maison d'arrêt, si les périodes de la collaboration et de la résistance sont prisées, il en va de même de l'histoire des lieux et des quartiers. Ce qui m'intéresse dans ces établissements, c'est l'échange, la parole du détenu. Bien sûr, je pourrais lui parler de la poésie de l'enfermement ou encore de la liberté, mais sommes-nous certains que cette poésie ne se résume pas à la bonne conscience que nous aimerions avoir après une intervention auprès de ces populations, qui pour beaucoup ne maîtrisent ni lecture, ni écriture ? Alors qu'elles ont, elles aussi, envie d'écouter, d'entendre des histoires. Que demandent-elles ?

- l'histoire de leur Maison d'arrêt. Il faut dire qu'elle est du XVII^e siècle et que l'enfermement conventuel peut ressembler à l'enfermement pénitentiaire ;
- l'histoire de leur quartier : par exemple le

quartier du Bois d'Amour qui a longtemps accueilli les populations non sédentarisées à Charleville;

- l'histoire des quartiers de la ville;
- l'histoire de certains grands bandits (avec l'autorisation de l'autorité pénitentiaire). L'exemple de Jacques Mesrine et de l'affaire Ranucci.

Dans tous les cas de figure, quel que soit le projet mis en œuvre, il importe toujours de le mener à terme.

Quand langue et culture se croisent !

*Patricia Roland,
Présidente de l'association Femmes Relais,
Sedan (Ardennes)*

Au sein de l'ASL (Atelier Socio-Linguistique) conduit par l'association Femmes Relais en partenariat avec la médiathèque de Sedan et une artiste, une prestation théâtrale a été réalisée avec les apprenant·e·s. Il s'agit de l'interaction entre pratiques artistiques et langue.

L'association Femmes Relais est une association régie par la Loi 1901, créée en 1995. Elle répondait alors au besoin d'aide des personnes démunies pour remplir tous leurs papiers, les imprimés administratifs, juridiques etc. Les personnes en mal-être ou esseulées pouvaient aussi venir à l'association pour discuter, boire un café et créer ainsi un lien social. Très vite, des collaborations avec les institutions se sont fait sentir.

Tout d'abord, par le moyen d'animations avec les Maisons de retraite du Sedanais où des ateliers de lecture à voix haute de romans, du journal ou autre permettaient aux personnes âgées ne pouvant plus lire seules de s'évader un peu ou de se tenir informées des événements de la région. Ensuite, se sont mises en place des permanences en Maison de Justice, deux fois par semaine.

En 2004, l'association prend un tour plus « professionnel » en recrutant une chargée de mission pour s'occuper du développement des ateliers sociolinguistiques et du partenariat.

En 2010, est créé un poste de directeur pour répondre au grand développement de l'association. En 2012, l'association crée un Centre de formation pour répondre aux sollicitations toujours plus nombreuses des partenaires en ce qui concerne l'alphabétisation, les remises à niveau, le relooking, etc. À partir de cette date, de nombreux ateliers sont mis en place comme le théâtre, la revalorisation de l'image de soi, les ateliers marionnettes, les défilés de mode ou historiques, etc. L'association compte aujourd'hui une centaine d'adhérents, une équipe de deux salariées et une dizaine de bénévoles très actifs.

L'expérience qui nous intéresse aujourd'hui est née d'une collaboration entre l'association Culture du Cœur, l'Institut International des Marionnettes et nos ateliers sociolinguistiques, et concerne le théâtre d'ombres.

L'artiste Iratée est venue rencontrer les apprenants des ateliers sociolinguistiques et, de leurs récits, a bâti avec eux un long texte, puis un scénario de spectacle qui sera présenté à l'occasion de la Journée de la Femme au Château Fort de Sedan. Ensuite, il a fallu réaliser les décors et les marionnettes lors d'ateliers qui ont duré un trimestre environ.

Cette collaboration tripartite a été très fructueuse tant sur le plan humain que sur le plan technique. Les apprenant·e·s ont pu mettre toute leur créativité et leurs écrits au service de l'artiste qui leur a prouvé, si besoin était, qu'ils possédaient en eux des réels talents artistiques.

Relier des éléments importants de leur vie à de l'art était pour eux une grande première.

L'importance de leurs expériences personnelles et la mise en œuvre de leurs apprentissages pour concevoir un texte qui deviendrait un spectacle les ont confortés dans la poursuite des efforts pour progresser encore en français, afin d'affiner leur écriture et pouvoir transcrire encore plus finement leurs ressentis.

La qualité de l'encadrement d'Iratée, lors des séances de préparation du spectacle, et la volonté des apprenant·e·s de vouloir réussir ce défi ont été sans faille.

La collaboration pleine et entière de toute l'équipe de salarié·e·s et de bénévoles, la volonté de réussir ensemble, apprenants et encadrants, ont été riches et pleines d'enseignements pour les uns et les autres. L'esprit d'équipe avec un grand E a permis d'avancer vers une réussite certaine. Ce beau travail réalisé avec les apprenants, les artistes et toute l'équipe, a donné un sens à ces heures passées à imaginer et à créer, avec toute l'angoisse que cela suscite quant au résultat final.

Le succès du spectacle lors de la présentation au château Fort de Sedan, devant une salle comble,

les a rendus fiers de leur travail et de leur engagement à apprendre la langue française.

Il est certain que sans l'engagement de l'artiste Iratée et la collaboration de l'association Culture du Cœur, la réalisation de ce spectacle n'aurait pas été possible. Qu'ils en soient ici remerciés.

Cette expérience, qui vient après de nombreuses autres, a été à coup sûr complètement novatrice. À mon sens et cela depuis de nombreuses années, je suis persuadée qu'il n'existe pas d'apprentissage de la langue sans épouser la culture qui l'a construite. Il est important que les ateliers de sociolinguistique soient ouverts sur toutes les formes d'expressions artistiques, l'écriture et la lecture bien sûr, mais aussi le théâtre, les marionnettes, le cinéma, la photo, la peinture, etc. C'est à ce prix que viendront la réalisation de soi et l'intégration.

Parcours et Orientation Linguistique (PAROL)

Gauthier Latsague (GIP FCIP)

Anne Christophe (Initiales)

Présentation de la plateforme de ressources pour la maîtrise du français et des compétences de base en Région Grand Est. Soutenue par la Préfecture de Région, cette plateforme s'adresse aux acteurs de l'accompagnement, l'orientation, l'insertion, la formation. Elle concerne également les structures qui proposent des actions de formation.

PAROL est une plateforme de ressources pour la maîtrise du français et des compétences de base en région Grand Est. Ce site internet, accessible à tous, participe à la diffusion d'informations et de l'offre de formation dans les domaines de l'apprentissage de la langue française et des savoirs de base dans le Grand Est. La base de données de PAROL recense plus de 230 structures de tout type (associations, centres socio-culturels, bibliothèques, Maisons de quartier...) et près de 190 actions de formations variées. Le site propose également une sélection gratuite et libre d'accès de ressources informatives et pédagogiques.

Le contexte historique

En 2015, dans le cadre de la mission de suivi de l'offre de formation portée par le CRAPT-CAR-RLI, GIP FCIP Alsace, est née une cartographie

numérique. En 2016, ce travail s'est transformé, à la demande de la DRDJSCS, en la mise en œuvre d'une plateforme régionale. Depuis, le projet PAROL est piloté par le CAFOC du GIP FCIP en partenariat avec le CAEC du GIP FTLV de Lorraine et l'association Initiales pour la zone Champagne-Ardenne.

Les objectifs de PAROL

Nos objectifs à travers la mise en œuvre de la plateforme PAROL sont :

- de rendre lisible le paysage de l'apprentissage de la langue française et des compétences de base sur le territoire du Grand Est ;
- de fournir des informations aux acteurs de l'emploi, de la formation, de l'insertion dans une optique d'optimisation des parcours de formation des publics rencontrant des difficultés dans ces domaines ;
- d'outiller les accompagnants de clés simples pour comprendre les profils linguistiques, les dispositifs, en proposant notamment une base de données d'informations, des méthodes et des supports pédagogiques ;
- informer les OPCA, les entreprises, les institutions sur les compétences des structures pour favoriser leur partenariat et leur collaboration.

À qui s'adresse PAROL ?

PAROL est destinée en premier lieu aux professionnels et aux intervenants associatifs de l'accompagnement tels que les acteurs de l'orientation, de l'insertion sociale et professionnelle, de l'emploi et de la formation. Cette plateforme s'adresse également aux entreprises, OPCA, financeurs publics, à toute institution désireuse d'avoir une visibilité ou des informations dans les domaines de l'apprentissage des compétences de base ou de la langue française.

Enfin, elle est accessible à toutes les personnes en démarche d'apprentissage nécessitant généralement un accompagnement.

Que trouve-t-on dans PAROL ?

PAROL met à disposition de ses utilisateurs une base de données des actions de tout type liées à l'apprentissage du français ou des compétences de base : ASL, atelier d'écriture, d'alphabétisation, prise en main d'outils numériques, à visées professionnelles...

La plateforme publie la liste des structures impliquées dans l'apprentissage du français ou des compétences de base, avec leurs informations de contact et un tri par zone géographique ou bien par domaine de compétences.

Elle propose également un lexique des dispositifs de formation et des types d'actions existantes, des documents officiels d'information

sur les certifications de langue... et une série d'outils pédagogiques en accès libre et téléchargeables : tests de positionnement, outils de suivi des parcours linguistiques, jeux pédagogiques...

Pour en savoir plus, s'adresser à :

Pour l'Alsace :

GIP FCIP Alsace, Strasbourg

03 88 23 83 23

contact@parol-grandest.fr

Pour la Champagne-Ardenne :

Initiales, Chaumont

03 25 01 01 16

initiales2@wanadoo.fr

Pour la Lorraine :

GIP FTLV de Nancy – DAFCO/CAEC

03 83 55 65 26

gip-caec@ac-nancy-metz.fr

Lexique :

1. CRAPT – CARRLI : Centre régional d'appui pédagogique et technique – Centre d'appui et de ressources régional de lutte contre l'illettrisme.
2. GIP- FCIP : Groupement d'Intérêt Public – Formation Continue et Insertion Professionnelle d'Alsace.
3. DRDJSCS : Direction Régionale et Départementale Jeunesse, Sport et Cohésion Sociale.
4. CAFOC : Centre Académique de Formation Continue.
5. CAEC : Centre Académique des Examens et des Certifications.
6. OPCA : Organisme Paritaire Collecteur Agréé.
7. ASL : Atelier socio-linguistique

Écrit et Culture : quelle dialectique ?

Hugues Lenoir
Enseignant-chercheur
Université Paris-Nanterre
Laboratoire Lisec EA 2310

Avant d'évoquer le contenu même du colloque franco-belge de 2019 de l'association Initiales, il me faut souligner que celui-ci fut d'un excellent cru. Tout au long de la journée, les auditeurs et auditrices participèrent activement par des interventions nombreuses et des échanges de qualité. Interventions qui permirent d'enrichir, de nuancer, parfois d'interroger les propos tenus en tribune.

La problématique du jour était de mieux comprendre et d'illustrer une question centrale quant à l'accès à la langue. À savoir, les liens, étroits ou pas, que l'écrit entretient avec la culture et ceux de la culture avec l'écrit. En bref, de dégager les dynamiques positives que ces deux pôles alimentent dans des processus d'accès à la langue, voire à la société dans son ensemble.

Des travaux et expériences présentés se dégagent deux axes essentiels, l'un technique, pédagogique et pratique ; l'autre éthique et politique, politique au sens noble, c'est-à-dire se préoccupant de la place et du rôle de chacun dans la cité.

Axe technique et pratique

D'entrée de jeu, il fut tout d'abord rappelé et souligné que la lecture et l'écriture ne sont pas qu'une affaire, qu'un ensemble de compétences techniques et/ou cognitives mais qu'elles sont aussi souvent, pour ne pas écrire toujours, le résultat de la relation de chacun à l'écrit, lui-même résultant des pratiques, des représentations... dont nous héritons dans les milieux sociaux et familiaux qui nous construisent. Le milieu favorisant ou non l'immersion dans le texte écrit puis sa domestication, son partage et quelquefois sa production. Processus qui vaut d'ailleurs aussi pour l'accès à la culture largement surdéterminé par les habitus culturels des environnements de chacun. Ainsi, il est possible de formuler une hypothèse selon laquelle lecture-écriture et culture relèveraient d'un même mouvement, d'une même dynamique.

Il fut ensuite remarqué que la place et les pratiques de l'écrit et du « lu » aujourd'hui évoluent comme dans toute l'histoire humaine depuis leur invention. Évolution qui a eu pour conséquence récente de faire évoluer les pratiques des professionnels du livre dans les bibliothèques et les médiathèques. Ceux-ci, par la force des choses, ne sont plus des simples diffuseurs du livre mais sont devenus des médiateurs du livre, des initiateurs de l'écrit, et, dans le même mouvement, des ambassadeurs de culture. Les collections « facile à lire » et le livre plaisir pouvant à terme favoriser le « facile à écrire ».

Néanmoins, plusieurs intervenants soulignèrent que « pousser les portes des bibliothèques », ¹ voire des musées, ne suffisait pas pour accéder au livre ou à la culture tant le livre, les objets et les lieux restent « intimidants », voire inhibants, pour qui n'en est pas familier. Il faut donc, au-delà de la simple visite quasi protocolaire, s'approprier, étape par étape, les lieux et les choses ; échanger avec les professionnels, s'acculturer aux espaces et aux objets pour les faire siens. Ici, une coopération étroite et féconde et une reconnaissance réciproque entre formateurs-facilitateurs et médiathécaires sont essentielles et incontournables pour engager une telle dynamique et pour faire place au désir de découvrir, sans crainte ni refus, des apprenants. Il faut, remarque une participante, « faire territoire commun entre professionnels » pour offrir le territoire.

C'est ainsi, souligne une intervenante, que le livre deviendra « un vecteur de lien social et favorisera de nouvelles habitudes culturelles ». Car, c'est bien de cela qu'il s'agit : créer l'habitude de fréquenter des lieux de culture, seul ou avec les siens en toute autonomie.

Mais la crainte de l'inconnu semble partagée. Il fut noté que les bibliothécaires aussi craignaient quelquefois la rencontre avec les non-lecteurs. En ce sens, des formations apparaissent utiles

¹ La plupart des éléments de textes entre guillemets sont des propos tenus par tel ou tel intervenant et/ou participant.

pour permettre aux professionnels d'exercer cette nouvelle mission en direction d'usagers atypiques. Formations nécessaires afin que ces adultes et leurs enfants trouvent leur place et du sens à leur présence dans des espaces publics dans lesquels bien souvent ils n'osent pas entrer. Le pari et la clef de la réussite sont bien là : « s'appriivoiser de part et d'autre » pour appriivoiser la lecture.

S'il convient de faciliter l'accès aux lieux de culture légitime, il y eut plusieurs interventions visant à faire sortir le livre des bibliothèques et des classes et autres lieux d'apprentissage. Sortie qui permet d'associer d'autres acteurs, bénévoles, travailleurs sociaux, voisins... à la rencontre du livre et de créer dans le cadre de cette démarche des liens sociaux d'une autre nature, souvent intergénérationnels et interculturels. Il est stratégique « de se faire connaître dehors » pour qu'ensuite les retours en médiathèques se fassent naturellement.

Au-delà de la conquête des lieux, l'implication des apprenants eux-mêmes dans des réalisations concrètes semble déterminante tant pour les apprentissages linguistiques que pour un partage des cultures. Ici se dégage un consensus fort des praticiens. Il convient d'impliquer les personnes dans un projet, de les engager dans une réalisation concrète qui servira de support aux apprentissages et aux relations. Il faut permettre aux apprenants de se retrouver en situation langagière de « recherche active »

afin qu'ils soient eux-mêmes acteurs de leurs apprentissages. Ce qui implique une posture facilitatrice des encadrants pédagogiques. À cette fin, il est possible de mobiliser tous et chacun dans une dynamique collective, y compris les enfants scolarisés qui peuvent devenir médiateurs du livre auprès de parents sans passé de lecteurs.

Si la lecture-écriture apparaît bien comme une « pratique culturelle » en soi, il est envisageable, même si cela est ambitieux, de faire réaliser des œuvres culturelles par les apprenants eux-mêmes. De nombreux exemples furent évoqués : en milieu carcéral, dans des groupes de femmes, parmi des réfugiés, des adultes en insécurité linguistique, etc. Dans de telles pratiques, les stagiaires s'engagent, développent et renforcent leurs capacités individuelles et collectives d'apprentissage. On sait en effet combien l'engagement et la motivation sont déterminants en matière d'appropriation des connaissances, surtout s'il y a une réalisation, à terme, valorisée socialement. Valorisation qui renforce positivement l'image de soi et renarcissise les sujets et les groupes. En tout état de cause, le travail intellectuel autour du lire et écrire, avec ou sans œuvre en jeu, doit rester plaisir car « le plaisir de lire, déclare une intervenante, développe l'envie d'écrire et de s'approprier le langage écrit » comme le plaisir d'écrire entretiendra, on peut le souhaiter, la motivation à lire.

D'autres interventions encore ont insisté sur l'engrenage fructueux que permet une approche culturelle de l'écrit à l'évidence plus riche que les formations traditionnelles, tant du point de vue individuel que collectif. Approche culturelle, et peut-être méthodologique, où s'engage un processus vertueux et apprenant en matière de savoirs de base et d'ouverture au monde de la culture et des cultures. Pratique autour d'un projet global où à la fois « on se familiarise avec le monde de l'écrit pour accéder au monde de la culture ». Deux exemples nous furent proposés pour illustrer la démarche. Le premier réalisé par et avec des femmes-relais, le second avec un groupe d'enfants et de leur « fée Truc »². Le même processus est à l'œuvre. À partir de récits d'abord oraux des participants, « afin de donner confiance dans ses propres mots et de faire place au plaisir de conter », les propos sont transformés ensuite en texte écrit. Écrit d'où découle « naturellement » l'idée de la mise en spectacle. À cette fin, des « ombres » ou des marionnettes sont inventées, des décors sont créés, un castelet est réalisé, un fascicule rédigé... et un spectacle est donné. Ainsi, dans ces réalisations s'associent et s'imbriquent écriture-lecture et culture. Et elles permettent, de plus, à ces acteurs-auteurs de réaliser leur entrée dans ces deux mondes. Il fut même affirmé que « quand le livre arrive en alpha », il en va sans doute de même pour

² Il s'agit du personnage imaginé par le groupe d'enfants et leur animatrice-rédactrice.

les créations et les créateurs, le rapport à l'écrit évolue tant chez les apprenants que chez les formateurs. La lecture-écriture et la culture à leur mesure sont porteuses de transformations des personnes, de leurs pratiques et représentations.

Enfin, pour clore cette approche technique, méthodologique et pratique, le dispositif du Grand Est « Parol » fut présenté. Il s'agit d'un projet ambitieux et combien utile qui vise à élaborer « une cartographie numérique » de l'offre de formation dans la région. Plutôt destinée aux professionnels de la formation et de l'accompagnement, cette plateforme a pour objectif de « faciliter la lecture du paysage de la langue française et des compétences de base » afin de mieux répondre aux besoins des usagers. Un bel outil en gestation pour favoriser l'insertion dans la langue et la culture du plus grand nombre.

Quant au public, il souleva deux questions essentielles. La première, générationnelle, était une interrogation sur les moyens pour les plus jeunes de « passer de l'écran » où tout vous est proposé et construit, versus imposé, au livre où tout est à construire. La seconde, celle de la « vie après les ateliers sociolinguistiques » ; en d'autres termes, quels usages en toute autonomie et sans accompagnement des lieux et des supports de culture ? Se pose ici, comme toujours en formation d'adultes, la question du transfert des apprentissages après le processus formel d'éducation. Questions et réponses qui seront peut-être au centre d'un prochain colloque.

Axe éthique et politique

Sans nier la place des dimensions techniques, pratiques mais aussi pédagogiques, certains intervenants soulignèrent l'importance de la langue quant à la possibilité de «prendre sa place dans la société». Ainsi, le lire pour lire et l'écrire pour écrire doivent être dépassés pour s'inscrire dans des parcours d'insertion citoyenne. Ces mêmes intervenants se réclamant de Paolo Freire et de Célestin Freinet affirmèrent leur filiation avec «l'alphabétisation populaire»,³ dont l'ambition au-delà de l'accès aux savoirs de base — au demeurant essentiel — est bien celle de permettre à tout un chacun de devenir un acteur conscient et actif dans le monde social. Proposition qui fut illustrée par la réalisation «d'un théâtre d'ombres» dans le cadre d'une action de femmes-relais qui donna de la visibilité sociale à un groupe «d'invisibles» tout en renforçant leur estime d'elles-mêmes. En d'autres termes, de sortir de l'ombre. Dans le même esprit fut évoqué l'usage de la poésie orale comme moyen d'accès à la culture mais aussi à la «conscientisation» de sa position sociale pouvant, le cas échéant, enclencher un processus d'émancipation. Plus généralement, une posture humaniste de la culture fut pointée, à savoir la réaffirmation d'une forme d'universalisme de l'écrit qui conduit à considérer le livre comme une trace et une manifestation de «la mémoire humaine» et de sa condition.

³ Rappelons qu'en Belgique francophone on ne distingue pas alphabétisation et lutte contre l'illettrisme.

Une autre ambition de nature politique apparut lors d'une intervention soulignant l'importance « d'assembler la parole », la parole des sachants, en l'espèce Simone de Beauvoir et Gilles Deleuze, à celle d'adultes-apprenants. Une démarche qui vise à donner confiance dans « ses mots » et ses pensées en les confrontant au discours des tenants de la culture légitime. Cette démarche vise à « casser les hiérarchies entre les sachants et les non-sachants » par la valeur égale des discours afin que tous se reconnaissent comme porteurs de culture et puissent entretenir et développer un rapport dédramatisé à l'écrit. Dans le même esprit fut soulignée l'importance d'engager un travail pédagogique afin de démystifier « les temples du savoir » et afin de rendre l'accès aux bibliothèques et aux médiathèques « naturel ». En bref, de rendre à toutes et tous un droit d'usage de ces lieux de sociabilité et de culture.

Si certains rappelèrent l'exigence d'une alphabétisation populaire dans le cadre d'une société de l'écrit et du numérique, il fut aussi souligné que bien souvent les « contraintes institutionnelles » rendaient l'exercice difficile, d'autant que l'accès à l'écrit et à la culture, et *a fortiori* à la société, est un processus de long terme qui demande des moyens conséquents et pérennes, voire des politiques déterminées.

Il fut encore pertinemment soutenu que, sans exclusive, tous les arts sont indissociables et que tous peuvent servir d'entrées et de médiateurs dans la culture de l'écrit. Ainsi, toutes formes

d'expressions culturelles et artistiques sont mobilisables pour « ouvrir des imaginaires passés et présents et pour créer des futurs ». Néanmoins, il fut aussi souligné que la langue et la culture ne sont pas les seuls facteurs d'intégration et que, par contre, souvent (toujours?), l'intégration est facteur de langue et de culture.

Pour conclure

Au-delà des propos et des analyses des uns, des unes et des autres, et de mes propres réflexions qui émaillent cette tentative de synthèse des travaux du colloque 2019, consacré au rapport à l'écrit et à l'accès à la culture, ce fut un colloque *spitant* et *fluide*. En effet, cette journée au fil de l'eau fut une *aquarelle* d'interventions, une *oasis* de convivialité où personne ne *s'engloutit* dans la *mangrove* des discours inutiles et convenus. Rien ne partit à *vau-l'eau*, rien ne fit *plouf*, tout *ruissela* en une *ondée* de propos fondés et riches, même si les choses furent dites, il faut en convenir toujours, en plus de dix mots.

Photographies du colloque



*André Markiewicz,
ancien conseiller livre et lecture
(DRAC Grand Est),
ouvre les travaux du colloque.*



*De gauche à droite,
Patricia Roland,
Femmes relais 08 (Sedan)
et Claire Extramiana,
Ministère de la Culture (DGLFLF).*



*Marie Fontaine
et France Fontaine,
Collectif Alpha,
Bruxelles (Belgique).*



*Hugues Lenoir,
Grand témoin du colloque.*

*Vue d'ensemble de la salle
pendant les échanges
avec les intervenants.*



*Anne Mulpas,
écrivain.*



*Annick Lederlé,
en charge de l'opération
« Dis-moi dix mots »,
Ministère de la Culture (DGLFLF).*



*De gauche à droite,
Catherine de Mortière,
Société des écrivains ardennais
et Claire Extramiana,
Ministère de la Culture (DGLFLF)
qui anime le colloque*



L'association Initiales publie...

L'association Initiales publie deux journaux dont les objectifs sont de valoriser l'expression écrite des personnes en situation d'illettrisme ou d'alphabétisme et de contribuer au renouvellement des pratiques pédagogiques. Les deux journaux s'inscrivent dans une dynamique régionale (Grand Est), interrégionale et transfrontalière.



Format 30 x 42, 4 pages,
3 numéros par an.



Sur les Chemins de l'écrit, La Plume est à nous

Consacré aux textes écrits par des personnes en situation d'apprentissage ou de réapprentissage de la langue, ce journal constitue un moyen de communication entre les personnes elles-mêmes et les ateliers d'écriture. C'est une lettre qui voyage. Il s'agit également d'un support pédagogique utilisé dans le cadre d'ateliers d'écriture pratiqués au sein de MJC, de bibliothèques, de Maisons d'Arrêt, d'associations, d'organismes de formation, de Centres sociaux... «Sur les Chemins de l'écrit, La Plume est à nous» inscrit l'apprentissage dans un projet de reconnaissance sociale, culturelle et professionnelle.

Sur les Chemins de l'écrit, Initiatives et expériences

Ce journal présente des initiatives et des expériences menées par des animateurs d'ateliers d'écriture. Il ouvre ses colonnes à des chercheurs, bibliothécaires, écrivains, formateurs, et alimente le débat entre théoriciens et praticiens. Il communique des informations pratiques : ouvrages récents, outils pédagogiques, événements... Il s'agit d'associer les compétences pour mieux répondre aux besoins du public concerné.

Achevé d'imprimer en juin 2020,
sur les presses de l'Imprimerie Gueblez.
Textes composés en Legacy Sans ITC Std.
Couverture : *Alphabet figuré*, Alessandrini DR,
issu de *Lettres en folie, Petite fabrique de littérature.2* (1999),
A. Duchesne et Th. Leguay, éditions Magnard
Dépôt légal : 1^{er} semestre 2020.

Le rapport à l'écrit est un processus complexe. Il interroge la personne, son environnement familial, social et culturel, ses pratiques ou absence de pratique de lecture ou d'écriture et ses représentations de l'écrit.

Comment transformer le rapport à l'écrit et comment le faire accepter ? Comment passer de Gutenberg à la galaxie numérique ? Quelles sont les dimensions à prendre en compte dans les interventions sociales, formatives et culturelles pouvant contribuer à prévenir et à lutter contre les inégalités linguistiques et culturelles en monde rural et urbain ?

Des approches pédagogiques menées en France et en Belgique sont présentées et communiquent dans cette publication quelques éléments de réponse.



initiales .

A stylized, dark brown feather graphic with a central rachis and several barbs, positioned below the word 'initiales'.